Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470689
Centre d'intérêt: 320

Deshaies, Bruno.

Evaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants : rapport / préparé par Bruno Deshaies. -- Québec : Mission franco-québécoise, 1993.
63 f. en foliotation multiple ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Mission franco-québécoise : mission 4.4.93 (24-28 mai 1993). "Mission en France". Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Mission franco-québécoise (1993, 24-28 mai : France)

Descripteur(s): Evaluation de l'enseignant * Opinion de l'enseignant * Inspection scolaire * Projet éducatif * Recherche * Questionnaire

Identificateur(s) de nom: France * Institut universitaire de formation des maîtres (France)

Situation de l'évaluation des enseignants dans le contexte de la France. Trois points de vue sont présentés: celui des enseignants, celui de l'inspection scolaire et celui du ministère de l'Education nationale. Il est également question de la situation qui prévaut dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. Questionnaire à l'annexe 1B.

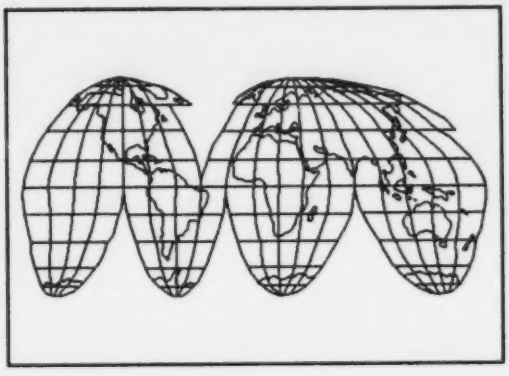
Type de document:

MISSION FRANCO-QUÉBÉCOISE

Mission 4.4.93 (24-28 mai 1993)

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTES

ET DES ENSEIGNANTS



RAPPORT PRÉPARÉ

par

BRUNO DESHAIES

MISSION EN FRANCE

QUÉBEC

JUIN 1993

94-70689

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iv

PRÉSENTATION 1

DÉROULEMENT DE LA MISSION EN FRANCE 2

RAPPORT DE MISSION 3

I. – POINT DE VUE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS 3
A.– Résultats du premier séminaire des enseignants français . . 3
B.– Deuxième séminaire (Nantes, 24-25 mai 1993) 4
1. Le sondage auprès des enseignants 4
2. Les discussions sur «la qualité des enseignants» 5
1° Le concept de "qualité" 6
2° Les objectifs de cette réflexion 7
3° Le désabusement du corps enseignant 7
4° Un métier difficile et socialement dévalorisé . . 7
5° L'image de l'élève 7
6° Les qualités souhaitées ou espérées 7
3. Les discussions sur les incidences des politiques . . . 8

II. – LES I.U.F.M. 8

III. – POINT DE VUE DE L'INSPECTION 11
A.– Quelques chiffres 11
B.– Mission des inspecteurs 12
C.– Inspecteur sur le terrain (I.E.N.) 12
D.– L'inspection générale (les IGÉN) 13
E.– Déroulement de l'inspection 13
F.– L'esprit de l'inspection 14
G.– Le Conseil national des programmes (CNP) 14

IV. – POINT DE VUE DU M.É.N. 14
A.– Direction de l'évaluation et de la prospective 15
1. Monsieur Claude Thélot 15
2. Madame Claudine Peretti 15
a. Monsieur Bernard Gossot DEP9 15
B.– La Loi d'orientation de 1989 15
C.– Le projet d'école et le projet d'établissement 15
D.– Les recherches 16
1. Les effets-maîtres 16
2. Étude DIEPE (Québec-France) 16
3. Mise en place des cycles à l'école primaire 17
4. Évaluation des pratiques 17

V. – CONCLUSION 17

VI. – RECOMMANDATIONS 18

ANNEXES 20

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I

A.– LES DIMENSIONS QUI FONT LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTS
B.– TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES – ENSEIGNANTS
C.– COMPTE RENDU DU 1ᵉʳ SÉMINAIRE D'ENSEIGNANTS – CAEN (1992)

ANNEXE II

A.– CARACTÉRISTIQUES DU PUBLIC DU SÉMINAIRE DE NANTES
B.– PROGRAMME DU SÉMINAIRE DE NANTES

ANNEXE III

A.– LE PARCOURS EN IUFM
B.– LA RÉMUNÉRATION ET LE DÉROULEMENT DE CARRIÈRE DES PROFESSEURS
C.– LES COORDONNÉES DES SIÈGES L'IUFM

ANNEXE IV

ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE

ANNEXE V

LE PROJET D'ÉCOLE

ANNEXE VI

ENTREVUE AVEC MADAME MAIZIÈRE
(Une expérience pédagogique)

REMERCIEMENTS

Cette mission n'aurait pas vu le jour si messieurs Maurice Morand, pour le Québec, et Claude Thélot, pour la France, ne s'étaient mis d'accord sur l'importance et l'urgence d'une telle mission.

Par ailleurs, le déroulement de la mission en France n'aurait pas connu le succès escompté, si monsieur Bernard Gossot n'avait pas consacré toutes ses énergies à faire en sorte que la mission parvienne à ses objectifs: à savoir, rendre possible la définition de critères d'évaluation des enseignants en vue de les rendre acceptables par les enseignants.

Il n'est pas superflu d'ajouter des remerciements particuliers à l'endroit des enseignants français, de madame Chauvet ainsi que de madame Altet, de monsieur l'inspecteur Jean-Guy Launoy de l'Académie de Dijon pour sa générosité et sa collaboration, des professeurs d'écoles de la Côte-d'Or ainsi que des chercheurs du ministère de l'Éducation nationale pour leur aimable collaboration.

En outre, je tiens à remercier personnellement madame Diane Provencher, directrice générale de la Commission scolaire de Beauport, de sa collaboration particulière lors de la mission que nous avons partagée en France au sujet de l'évaluation des enseignants.

Le présent rapport est donc le résultat d'une coopération et d'une complémentarité de points de vue entre elle et moi au sujet de cette mission.

Si dans l'hypothèse il se trouvait des inexactitudes, des erreurs ou des mauvaises interprétations relatives à la compréhension de la situation de l'évaluation des enseignants dans le contexte des politiques françaises, j'avoue en assumer l'entière responsabilité.

En conséquence, je demeure disponible aux lecteurs de ce rapport pour leur fournir toutes les informations supplémentaires, le cas échéant, en vue de rectifier ou de rétablir les faits.

Québec, 23 juin 1993

PRÉSENTATION

Le 16 novembre 1992, un projet d'*Évaluation du personnel enseignant* est présenté à la Commission permanente de coopération franco-québécoise par monsieur Maurice Morand, directeur général de la Direction générale de la formation et des qualifications au ministère de l'Éducation du Québec. De son côté, monsieur Claude Thélot, directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale en France, était le répondant français responsable du projet.

La partie québécoise de la mission a été confiée à monsieur Bruno Deshaies de la Direction de la formation du personnel scolaire ainsi qu'à une partenaire du réseau scolaire, madame Diane Provencher, directrice générale à la Commission scolaire de Beauport. La partie française a confié la responsabilité de la mission québécoise en France à monsieur Bernard Gossot, chef du département DEP9, soit le Département de l'évaluation des ressources et des innovations (cf. ANNEXE IV).

Le présent rapport est disposé en deux parties: l'une, sommaire, concerne le déroulement proprement dit de la mission en France; l'autre, plus substantielle, présente le contenu de la mission.

Pour mieux éclairer et compléter le rapport, une documentation a été regroupée dans six annexes.

MISSION FRANCO-QUÉBÉCOISE

Mission 4.4.93 (24-28 mai 1993)

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

DÉROULEMENT DE LA MISSION EN FRANCE:

24-25 MAI:

- **Séminaire de Nantes** (2 jours)

THÈME: «La qualité des enseignants» (2e séminaire)
EXPERT: Mme Marguerite ALTET, Université de Nantes
COORDONNATRICE: Mme Jacqueline CHAUVET, M.É.N.
PARTICIPANTS: Une trentaine de professeurs d'écoles et de directeurs d'écoles de diverses régions de la France et de divers niveaux d'enseignement.

26 MAI:

- **Rapport sur l'effet-école**

CHERCHEUR: Monsieur Pascal BRESSOUX
Supérieur hiérarchique: Monsieur Bernard GOSSOT, Chef de département. Département de l'évaluation des ressources et des innovations DEP9

- Inspection pédagogique

Rencontre avec un IÉN: Monsieur J.-G. LAUNOY

- **Étude DIEPE** (Description internationale des enseignements et des performances en écrit (élèves de 3e en français)

CHERCHEURS: Mme Agnès DESCLAUX et M. Marc COLMAN

27 MAI

- **Rencontre avec Mme Claudine PERETTI,**

Sous-Directeur de l'évaluation du système éducatif

- **Rencontre avec deux IG** (107, rue de Grenelle)

Messieurs Burgaud (IG/mathématiques) et Daniel Dubois (IG/lettres)

- **Dispositif de recherche de la mise en place des cycles à l'école primaire**

CHERCHEURS: Mesdames Jacqueline Chauvet et Annie Bretagnolle

- **École & pratique de l'enseignement**

CHERCHEURS: Mesdames Jacqueline Chauvet et Annie Bretagnolle)

28 MAI

- **Observation d'inspection**

Académie de DIJON: Collège Jean-Philippe-Rameau
Observation de l'inspection de l'instituteur LAURENT par l'IÉN J.-G. LAUNOY (Côte d'Or)

- **Participation à une inspection d'école**

Rencontre avec des professeurs d'école de CP 1-2 et CE 1-2 (Châtillon sur Seine en Côte d'Or).

RAPPORT DE MISSION

Le présent rapport veut présenter une synthèse des idées relatives au problème de la qualité des enseignantes et des enseignants et de son évaluation.

I. – POINT DE VUE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Étant donné que la France participe officiellement au projet du C.E.R.I. dans le cadre d'une enquête qui est menée sous l'égide de l'O.C.D.E. au sujet de «la qualité des enseignants», elle a dû organiser des séminaires d'enseignants sur la qualité des enseignants. Deux séminaires ont été tenus à l'heure actuelle. Le premier a été organisé à Caen, l'automne dernier (soit les 26-27 novembre 1992) et le second à Nantes, les 24-25 mai 1993. Une trentaine de participants, principalement des professeurs d'écoles, ont contribué à la bonne marche du séminaire.

Entre le premier et le second séminaire, les participants ont dû répondre à un questionnaire sur la qualité des enseignants et recueillir des informations auprès de leurs collègues de l'enseignement sur ce même thème. Ils ont fait ce travail dans leur milieu respectif (voir le texte B de l'ANNEXE I).

A.– Résultats du premier séminaire des enseignants français

Le premier séminaire des enseignants à Caen a fourni le canevas suivant qui a été préparé par l'expert des séminaires-enseignants, madame Marguerite Altet, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes (voir le texte A de l'ANNEXE I).

Ce canevas doit être compris à la lumière des explications suivantes que l'on retrouve dans le résumé des discussions de Caen préparé par madame Altet. Les participants ont fait remarquer qu'il fallait «relativiser ces dimensions de la qualité des enseignants à partir d'un certain nombre de points:

- l'importance du contexte, des conditions de travail: ce qui fait la qualité dans un contexte ne le fait pas dans un autre,

- le type de public, les qualités requises varient selon l'âge des élèves et leur type bons ou moins bons,

- le moment dans la carrière, ce qui fait la qualité d'un débutant n'est pas ce qui fait celle d'un enseignant expérimenté.

Il semble que sous peine de rester dans le portrait de l'enseignant idéal, la qualité des enseignants ne peut être envisagée que contextualisée et c'est dans ce sens que le groupe a construit une ébauche de grille pour recueillir des données complémentaires sur le terrain. De retour dans leur lieu d'exercice, les participants vont chercher «ce qui explique la qualité

> des enseignants dans LEUR établissement» et poursuivre leur réflexion amorcée avec leurs collègues.
>
> L'autre production a porté sur la mise en évidence des diverses fonctions et des nouvelles tâches que doit remplir l'enseignant français en 1992, chaque fonction réclamant des qualités et des compétences différentes, dispensateur de savoirs, animateur, guide, gestionnaire, chercheur, relais avec le monde professionnel.
>
> C'est cet autre aspect des fonctions nouvelles de l'enseignant que les participants s'engagent à approfondir sur le terrain.» (Voir le texte C de l'ANNEXE I.)

Notons que «si le groupe a surtout travaillé sur la définition de la «qualité des enseignants», en la distinguant de la «qualité de l'enseignement», il n'a pas manqué de faire remarquer que les convergences sur la qualité des enseignants

> «portent essentiellement sur ce qui fait la qualité des enseignants en relation avec leurs élèves, ce qui corrobore bien le poids du recrutement des participants par les corps d'inspection; par contre les nouvelles tâches de l'enseignant, ses compétences d'animation, d'accompagnement des élèves, de gestion d'un projet n'ont pas été abordées[;] seul le travail en équipe entre collègues a été préconisé dans les premières productions.» (Voir le texte C de l'ANNEXE I.)

Lors de ce colloque, les participants devaient aussi «aborder les effets des politique mises en place pour améliorer cette qualité». Faute de temps, les participants devront réfléchir à cette question «avec leurs collègues sur le terrain». Ce qui a dû faire l'objet de l'étude de l'inter-session (soit entre les séminaires de Caen et de Nantes).

B.– Deuxième séminaire (Nantes, 24-25 mai 1993)

C'est au Centre Neptune à Nantes que se sont déroulées les délibérations des participants du deuxième des séminaires d'enseignants (cf. ANNEXE II). Les discussions à Nantes ont principalement porté sur cette grille d'analyse de la qualité des enseignants (cf. ANNEXE I).

1. Le sondage auprès des enseignants

En tant qu'observateur, voici ce que nous avons retenu de ces discussions portant sur la qualité des enseignants.

À la question ouverte du questionnaire qui était formulée en ces termes:

> «Qu'est-ce qui constitue pour vous «la qualité des enseignants» dans l'établissement, le contexte où vous êtes?» (Cf. texte B de l'ANNEXE I.)

les répondants ont insisté sur «les contraintes imposées par le contexte de l'enseignant». À leur avis, il peut s'agir autant du contexte scolaire que du contexte pédagogique. Un très grand nombre de répondants (103/144, soit 72%) a répondu dans le sens que voici:

> «la capacité à travailler en équipe, à dialoguer, une bonne ambiance entre les collègues, une bonne connaissance des uns et des autres, une bonne entente entre les enseignants, la courtoisie, le sens social mais aussi entre les enseignants et les parents».

Les répondants ont placé en deuxième lieu (95/144, soit 66%) le fait d'«avoir des objectifs communs, des projets collectifs, aller dans le même sens, se soutenir mutuellement, la solidarité». Bref, ils admettent que

> «toutes ces conditions, ces contextes [voir scolaire et pédagogique] influencent «la qualité du travail des enseignants», jouent le rôle de contraintes ou de facteurs facilitateurs, et influent sur l'engagement, la motivation des enseignants, sur leur qualité?»

Comme on a pu le constater, les répondants ne partagent pas tous cet avis. Les uns croient que ce n'est pas déterminant; d'autres signalent que chacun peut s'améliorer individuellement; d'autres encore pensent «que plus les conditions sont dures, plus elles stimulent l'enseignant à s'adapter, à renouveler ses pratiques».

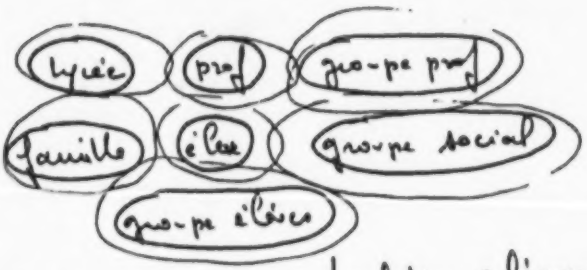
Il semble que le débat reste ouvert.

2. Les discussions sur «la qualité des enseignants»

Beaucoup de points de vue ont été exprimés. La diversité des opinions est considérable. Elle manifeste une sorte de désarroi face à la situation. Quoi faire? Peut-on faire quelque chose? Est-ce possible de parvenir à nos buts? Paul Moraine, l'un des participants, a cherché à montrer les effets, à la fois moteurs et contradictoires, des interférences (ou interactions) entre les intervenants dans la situation scolaire.

(Voir le croquis à la page suivante.)

Les groupes | interférences ayant des effets mutuels ou contradictoires
interactions



+ autre ... relation au passé / relation à l'avenir ....

- résumé du Travail de groupes
croisement des informations
" " des intervenants
" " des relais
- risque de substitution (d'un groupe à un autre)

N.B. Remarquer que cet instituteur de lycée a su introduire tant les relations au passé qu'au futur (ou l'avenir) entre les interférences au sein du système scolaire dont il parle.

Pour parvenir à comprendre les discussions entre les participants au séminaire de Nantes, nous les regrouperons sous six thèmes:

1° Le concept de "qualité"

Pour certains participants, le concept de qualité est un terme gênant. Il ferait trop référence à l'idée d'un logo publicitaire. Pour d'autres, par ailleurs, il s'agit d'un concept obscur. Dans l'esprit de quelques-uns, le concept de qualité se rapporte principalement au savoir-être. Pour d'autres, il faudrait distinguer entre "qualité" et "qualités". Est-ce une totalité ou une énumération de critères de qualité? La discussion a vacillé entre l'idée de totalité et d'énumération de qualités.

2° Les objectifs de cette réflexion

Si les participants devaient parler de la qualité des enseignants, l'objectif non avoué a été beaucoup plus de parler des conditions d'exercice de la profession enseignante. En fait, il s'est agi d'échanges sur la production de savoirs sur sa propre profession. Ce qui a permis de longs débats sur les difficultés d'être enseignant, dans une classe, avec des élèves, dans une école et avec une hiérarchie au-dessus de la tête.

3° Le désabusement du corps enseignant

Le groupe de Nantes constituait un ensemble de personnes fort dynamiques et préoccupées par leur métier. Cependant, au cours de l'inter-session, ils ont dû se rendre compte que leurs collègues de profession ne partageaient pas le même enthousiasme. Concernant le questionnaire, leurs collègues se demandaient si ça pouvait servir à quelque chose. Il semble que la pratique quotidienne l'emporte sur la réflexion concernant le métier. On note qu'il s'agit d'un métier où le degré d'individualisme est très élevé. En fait, l'enseignant travaille seul. Globalement, on note que les collègues ne prennent pas au sérieux le questionnaire. La question du sceptique: «À quoi cela va servir?» «Qu'est-ce qu'il faut qu'on leur confirme à ces gens de l'OCDE?» aurait demandé un enseignant sur le terrain.

4° Un métier difficile et socialement dévalorisé

Les participants déplorent l'absence de programmes de formation continue, l'absence d'aide quand on est débutant dans la profession, l'incohérence des programmes, du système éducatif et des composantes-matières, un système scolaire inadapté à la variété des élèves et une gestion à court terme des problèmes éducatifs.

Compte tenu de cela, l'exercice de la profession est très difficile. Mais encore faut-il connaître les élèves. Qui sont-ils aujourd'hui?

5° L'image de l'élève

Qui sont les élèves d'aujourd'hui? Comment peut-on gérer le groupe classe? Un participant d'expérience fait la réflexion suivante: «Je commence à savoir à qui je m'adresse.» On admet que l'école, ce n'est pas le plaisir pour l'élève. L'école exige l'effort, mais la culture des jeunes est celle de la publicité.

6° Les qualités souhaitées ou espérées

Dans l'ensemble, les participants au séminaire considèrent cinq qualités importantes du professeur d'école:

1. sens des responsabilités,
2. adaptabilité,
3. disponibilité,
4. tolérance,
5. adhésion aux postulats d'éducabilité.

Ils notent aussi que l'enseignant ne doit pas être prisonnier d'une méthodologie modèle ni victime de la dictature de l'informatique. Quant à l'adhésion aux postulats d'éducabilité, les participants sont tous d'avis qu'il importe de croire en la personne pour laquelle ils s'adressent et à sa capacité de se construire et de se transformer, bref d'apprendre.

3. Les discussions sur les incidences des politiques

Les trois politiques mises en place au cours des dernières années qui ont eu le plus d'effets sur les enseignants sont: les MAFPEN (mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale), les projets d'école et d'établissement et les ZEP (zone d'éducation prioritaire)[1].

L'établissement des IUFM est considéré comme une bonne mesure politique relativement à la formation des maîtres.

II. - LES I.U.F.M.

Depuis un an et demi environ, toutes les écoles normales de formation des maîtres ont été remplacées par des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Il existe présentement 29 IUFM à travers la France, soit un IUFM par Académie. Le parcours en IUFM, la rémunération et le déroulement de carrière des professeurs ainsi que les coordonnées des sièges d'IUFM se trouvent à l'ANNEXE III.

En rapport avec notre problème de l'évaluation des enseignants, nous présenterons le tableau préparé par madame Olga Galatanu, chercheur responsable de l'«examen des programmes de formation» au CNAM (Centre National des Arts et Métiers à Paris). Elle a fait une étude sur les programmes de formation de trois IUFM. Il ressort de ce qu'elle a appelé son «audit», c'est-à-dire le questionnaire et l'écoute, les principaux sous-dispositifs dans les IUFM ou «Comment on est professionnalisé?» (Voir le Tableau I, p. 10.)

Il y a aussi une autre question qui est posée actuellement dans les IUFM: «Comment didactiser à partir du savoir?» À cet égard, il faut noter que les formateurs de maîtres ne sont pas former. Il y a cependant un désir parmi eux de vouloir changer leurs pratiques de formation des maîtres. Toutefois, les scientifiques pures ne veulent pas devenir des enseignants.

---

[1] Voir Anne Cabocheu, Aperçu du système éducatif français (Sèvres, C.I.E.P., 1992), 30-32.

La talon d'Achille des IUFM, c'est la recherche. Des IUFM n'ont pas d'équipes de recherche; d'autres font un certain type de recherche; dans l'ensemble, l'idée de recherche est très fragile. Dans le contexte de la culture universitaire française, la RECHERCHE se présente sous trois facettes:

1° la recherche classique, soit la direction universitaire pure et dure;
2° la recherche-action: se fait tout le temps;
3° la recherche en vue de l'action, soit celle qui vise l'action sociale (c'est-à-dire la transformation d'une situation) paraît plus problématique.

Cette troisième facette de la recherche soulève de nombreux problèmes méthodologiques et institutionnels. Par exemple, le «mémoire professionnel»(*) qui devrait être une réflexion sur la pratique ne semble pas être bien connu des formateurs et des instituteurs. On ne sait pas ce que c'est, tout simplement. Si l'on fait le choix d'un sujet, on ne devrait pas changer d'objet après. Il faudrait préparer les formateurs à la rédaction du mémoire professionnel. Pour l'heure, il semble plutôt que la soutenance du mémoire ne sert à rien dans l'esprit des stagiaires.[2] La soutenance du mémoire doit se faire en présence d'un universitaire, d'un chercheur pur et d'un formateur.

(*) Pour plus d'informations sur cette question, voir Jean-Marie Barbier: «Nature et rôle du mémoire dans la formation initiale», *Recherche et formation* (INRP), Actes de colloque – 1990 (Paris, INRP, 1991), 167-171. Un numéro spécial de *Recherche et formation*, n° 12 (1992) a été consacré au «mémoire professionnel». Un volume a été publié dans la collection «Éducation et Formation» dirigée par Michel Bernard: voir Michel Bernard, Mathilde Bouthors, Christiane Étévé et Jean Hassenforder avec une collaboration de Marie Duru-Bellat et les collaborations de Agnès Cavalier et Philippe Champy pour la documentation, Marie-Berthe Sahores pour les illustrations, *Methodoref. Guide Méthodologique de la Recherche en Éducation et Formation*. Série Références, 2° éd. rev. + augm., Paris, INRP/L'Harmattan, 1991. 143 p. *Methodoref* présente principalement des bibliographies concernant divers aspects théoriques et pratiques de la recherche en éducation et formation.

Un traité pratique de préparation et de formation à la recherche scientifique en sciences humaines a été publié par Bruno Deshaies, ***Méthodologie de la recherche en sciences humaines*** (Laval, Beauchemin, 1992). Il comporte deux grands volets: le premier volet concerne les fondements théoriques de la recherche et, le second, la pratique scientifique elle-même. La démarche proposée débute avec l'interrogation du chercheur ou de la chercheuse pour se terminer avec la communication des résultats de recherche, mais en passant, bien sûr, par toutes les étapes du processus de recherche. Ce livre est consacré surtout aux objets de sciences humaines; cependant, il les dépasse sur deux plans: l'un, épistémologique et, l'autre, méthodologique.

---

[2] Avant le stage, le stagiaire doit parcourir trois modules: l'un d'observation, l'autre de psychologie et le troisième, disciplinaire.

TABLEAU I[7]

LES SOUS-DISPOSITIFS DANS LES I.U.F.M.

OBJECTIFS	LES ARTICULATIONS	SIX CATÉGORIES
Ceux qui sont induits par les résultats de la formation, soit une représentation de la profession enseignante.	• Du disciplinaire et du professionnel	1. savoir disciplinaire: savoir académique ou savoir savant 2. savoir: a. disciplinaire didactisé Ex.: enseignement des maîtres au primaire 3. savoir sur le savoir-faire: a. scolaire (Ex.: cours de pédagogie) b. péri-scolaire 4. savoir sur le savoir-être: a. scolaire (Ex.: cours de psychologie) b. péri-scolaire 5. Le faire 6. L'être
	• De la théorie et de la pratique	A. SAVOIR B. FAIRE ET ÊTRE
Ceux qui sont induits par l'acte de formation	• Des niveaux d'enseignement	1. La formation spécifique a. disciplinaire b. professionnelle 2. La formation commune (et en commun) a. disciplinaire b. professionnelle - Module de pédagogie générale - Module de la communication - Module sur l'écrit - Module de psychologie (v.g. de l'enfance) N.B. Échec de la formation commune. (Dans la formation commune, il y a peu de choses à y mettre. Il faut penser à des modules communs à cause de la polyvalence «attendue» chez les enseignants.)
	• Des séquences ou des itinéraires professionnels	NOTE: Itinéraires «surprenants» après étude d'un certain nombre de dossiers d'étudiants.

---

[7] IGÉN. *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale* (Paris, La Documentation française, 1992. 620 p. Voir le chapitre 8: «Une nouvelle formation des maîtres: mise en place des IUFM [1990-1991].»

INRP, «Quelle formation en commun pour les enseignants?» *Recherche et Formation*, numéro spécial, vol. 13 (1993). Selon la circulaire n° 91.202 du 02.07.1991, la création des IUFM vise à «favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement» (p. 75). Chaque IUFM a dû se poser la question sur les connaissances utiles à un futur enseignant: négociation de la mise en place d'une formation commune (ne recouvre qu'une centaine d'heures); définition d'une culture commune à tous les enseignants; le besoin de la «connaissance du système éducatif». On s'interroge sur la nécessité d'éléments constitutifs d'un avoir nécessaire: ce qu'il «faut être» et ce qu'il est «nécessaire de posséder» tout en ne négligeant pas la connaissance du système éducatif lui-même (p. 125). «Va-t-on tendre vers une identité professionnelle commune, marquant l'unicité du métier d'enseignant? Quelques réponses sont aujourd'hui possibles. (123)» Il n'en demeure pas moins qu'un sixième des participants se prononcent contre une formation pédagogique. (Voir «La formation commune saisie par ses destinataires», p. 115-128.)

III. — POINT DE VUE DE L'INSPECTION

L'inspectorat a été créé en France en 1833. Il était à la fois religieux et laïc. En 1905, avec la distinction entre la religion et l'État, l'inspecteur est devenu strictement laïc.

Pour comprendre les fondements de l'inspection, il faut se référer à l'Article XV des *Droits de l'homme de 1789* [1]. Essentiellement, cet article dit que la société a le droit de demander de rendre compte à chaque agent public de son administration. Étant donné que le professeur est un fonctionnaire, il doit rendre compte. C'est le corps d'inspection qui est chargé de cette opération.

A.— Quelques chiffres

De manière à se faire une idée de l'état du personnel scolaire en France, indiquons préalablement les données statistiques suivantes[3]:

• Personnel du M.É.N.:	+ 1 000 000
• Personnel enseignant:	= 600 000
- Âge moyen: 40 ans	
- Représentation féminine: 62%	
• Chefs d'établissement et adjoints	13 000
• Conseillers d'administration	1 300
• Recteurs	29
• Inspecteurs:	
- généraux (I.G.) de l'É.N.	150
- généraux de l'administration	70
- I.P.R.-I.A.	900*
* Dont 110 IA-directeurs des services départementaux et adjoints	
- I.É.N.	2 000
(selon la distribution suivante)	
. information et orientation (IEN-IO)	110
. enseignement du premier degré	1 300
. enseignement technique	596
- TOTAL de l'inspection:	3 120
• Fréquentation scolaire (6 à 11 ans)	= 4 000 000
• Zones (d'éducation) prioritaire (ZEP):	1 900 000
Dans 6 500 écoles, collèges et lycées	
- 13% de la pop. des écoles	
- 15% de la pop. des lycées	
• Lycéens:	
1960	800 000
1990	2 150 000

[1] *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789):*

Art. XV: «La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration.»

SOURCE: *Grand Larousse encyclopédique en dix volumes*, tome 4 (1961), p. 236.

[3] Voir Anne Caboche, Aperçu du système éducatif français (Sèvres, C.I.E.P., 1992), 11-14, 24, 31, 55, 132-135.

B.- Mission des inspecteurs

Les inspecteurs ont pour mission:

- de mettre en oeuvre la politique éducative;
- d'évaluer des personnes, des unités d'enseignement, des procédures, des résultats;
- d'inspecter les personnels;
- de participer à l'animation pédagogique, au recrutement, à la formation;
- d'exercer des missions d'experts;
- de rendre public leur rapport annuel d'évaluation (cela ne concernant que les inspecteurs généraux).[4]

L'inspecteur d'académie (IA), en tant que directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, est responsable de l'enseignement élémentaire, animateur et coordonnateur de la politique suivie dans l'enseignement secondaire. Il a des attributions à la fois pédagogiques et administratives. Deux corps d'inspection sont en fonction dans chaque académie:

- le corps des IÉN (inspecteurs de l'Éducation nationale)
- le corps des IPR-IA (inspecteurs pédagogiques régionaux)
  N.B. Ce dernier corps d'inspection a été fusionné avec les inspecteurs d'académie. Un I.P.R. peut-être aussi un I.P.R. disciplinaire. L'IPR-IA est nommé par concours.
- Les IG ont été réformés il y a quelques années. Il y a eu des modifications importantes de leur mission. Premièrement, ils ne font presque plus de l'inspection; deuxièmement, la composition des programmes leur échappe.

D'après Anne Caboche, «les IEN et les IPR-IA veillent à la mise en oeuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Éducation nationale. Ils exercent leur mission sous l'autorité du recteur de leur académie. Ils ont un rôle de conseiller auprès des enseignants et participent à la formation des personnels. Les IEN et IPR-IA sont également chargés d'évaluer dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et en équipe des personnels enseignants et d'orientation.»[5]

C.- Inspecteur sur le terrain (I.É.N.)

Nous avons rencontré à Paris et à l'Académie de Dijon, un IÉN rural (avec une spécialité en histoire et géographie), monsieur Jean-Guy Launoy. Il nous a dressé un portrait du rôle qu'il joue dans son milieu. En outre, nous avons pu le voir faire l'inspection d'un professeur d'école, monsieur Laurent, ainsi qu'une inspection d'école.

---

[4] Ibid., 135.

[5] Ibid., 13-14.

Comme inspecteur, il voit surtout son rôle comme conseiller pédagogique. Il considère qu'il ne doit pas être doctrinaire dans son approche d'inspection. Au cours d'une inspection, il s'enquiert de la situation du professeur dans l'école et dans sa classe; il consulte les cahiers des enfants; il fait de l'observation pédagogique en classe (durée: 1 H 30 environ); il rencontre ensuite le professeur (durée: 30 minutes environ); il fait ses recommandations et donne son appréciation générale; il consigne dans un rapport d'inspection ses observations.

La note d'inspection s'inscrit dans un processus de notation au «mérite», car elle a un effet sur la rémunération de l'enseignant. Il y a par cette notation un avancement plus ou moins vite dans la carrière selon les échelons à gravir. Au cours d'une année, monsieur Launoy fait entre 100 et 110 inspections. Dans le contexte actuel, le syndicat est contre la note de mérite; les individus, dans l'ensemble, accepte cependant l'inspection. C'est moins de 1% des professeurs qui refusent l'inspection

Le «bon prof» peut se voir sous deux angles: 1° celui de la réussite scolaire des élèves; 2° celui des qualités pédagogiques, didactiques et personnelles. Les qualités pédagogiques réfèrent à la relation maître-élève qu'il s'agisse d'une pédagogie frontale ou déambulatoire. Les qualités didactiques touchent au contenu, au fond de l'enseignement. Le dossier personnel couvre la personnalité du maître. En France, la réponse à l'évaluation des pratiques, c'est oui; par contre, l'évaluation du rendement, c'est non.

D.- L'inspection générale (les IGÉN)

Les inspecteurs généraux de l'Éducation Nationale sont sous la dépendance directe du ministre de l'Éducation en France. Ils peuvent avoir des fonctions soit territoriales, soit nationales. Quant à l'inspection de l'enseignement des disciplines, l'inspecteur général ne peut inspecter que dans le domaine pédagogique de sa formation universitaire. Ainsi, il y a 12 IG (mathématiques) et 15 IG (lettres). Messieurs Burgaud et Dubois que nous avons rencontrés rue de Grenelle à Paris étaient respectivement de mathématiques et de lettres. En tout, il y a 150 IG en France.

E.- Déroulement de l'inspection

En règle générale, l'inspection des inspecteurs généraux se déroule aujourd'hui de la manière suivante:

- la visite d'un inspecteur est toujours annoncée;
- la visite dure au moins une heure;
- l'inspecteur consulte les dossiers et les documents de classe;
- l'inspecteur s'entretient avec le professeur: discussion sur la progression du cours, etc.

N.B. Les remarques de l'inspecteur doivent être dites verbalement d'abord s'il veut les inscrire dans son rapport ensuite.
– l'inspecteur fait rapport au ministre de son inspection.

La note d'inspection est calculée sur 100. Elle comprend deux notes:

1° la note administrative qui ressort du proviseur;
2° la note pédagogique qui relève de l'inspection.

F.– L'esprit de l'inspection

Monsieur Daniel Dubois nous a exprimé, dans une phrase courte, l'esprit de l'inspection: «C'est un regard étranger» sur l'école et le milieu scolaire. «Ça, dit-il, c'est l'inspection.» Comme la *Loi d'orientation de 1989* place l'élève au centre du système scolaire, partant les inspecteurs se sentent plus comme des animateurs et des conseillers que comme des contrôleurs.

G.– Le Conseil national des programmes (CNP)

«Avant la loi d'Orientation de juillet 1989, écrit Anne Caboche, l'inspection générale était chargée de présenter au ministre des propositions en matière de conception d'ensemble des enseignements, d'objectifs, de programmes. Cette tâche est désormais dévolue au Conseil national des programmes, groupe restreint dont les membres sont nommés par le ministre. Le président du CNP choisit, à son tour, ès qualité, des responsables qui constituent des groupes de travail techniques, par discipline. Des professeurs de second degré et d'universités, des représentants des professions dans certains cas, des inspecteurs généraux siègent dans ces commissions qui émettent des propositions sur lesquelles tranche le ministre. Ses décisions son ensuite soumises au Conseil supérieur de l'éducation où siègent tous les syndicats mais, ce Conseil n'ayant qu'un rôle consultatif, ce sont les mesures arrêtées par le ministre qui prévalent, quelle que soit l'opinion du Conseil. Ces mesures se traduiront en instructions, publiées au BOEN, c'est-à-dire au Bulletin officiel de l'Éducation nationale.»[6]

IV. – POINT DE VUE DU M.É.N.

Dans cette section, il sera question de l'organisation du M.É.N. et des travaux effectués par la DEP9 au sujet de l'évaluation des enseignants.

---

[6] *Ibid.*, 91.

N.B. Les remarques de l'inspecteur doivent être dites verbalement d'abord s'il veut les inscrire dans son rapport ensuite.
- l'inspecteur fait rapport au ministre de son inspection.

La note d'inspection est calculée sur 100. Elle comprend deux notes:

1° la note administrative qui ressort du proviseur;
2° la note pédagogique qui relève de l'inspection.

F.- L'esprit de l'inspection

Monsieur Daniel Dubois nous a exprimé, dans une phrase courte, l'esprit de l'inspection: «C'est un regard étranger» sur l'école et le milieu scolaire. «Ça, dit-il, c'est l'inspection.» Comme la *Loi d'orientation de 1989* place l'élève au centre du système scolaire, partant les inspecteurs se sentent plus comme des animateurs et des conseillers que comme des contrôleurs.

G.- Le Conseil national des programmes (CNP)

«Avant la loi d'Orientation de juillet 1989, écrit Anne Caboche, l'inspection générale était chargée de présenter au ministre des propositions en matière de conception d'ensemble des enseignements, d'objectifs, de programmes. Cette tâche est désormais dévolue au Conseil national des programmes, groupe restreint dont les membres sont nommés par le ministre. Le président du CNP choisit, à son tour, ès qualité, des responsables qui constituent des groupes de travail techniques, par discipline. Des professeurs de second degré et d'universités, des représentants des professions dans certains cas, des inspecteurs généraux siègent dans ces commissions qui émettent des propositions sur lesquelles tranche le ministre. Ses décisions son ensuite soumises au Conseil supérieur de l'éducation où siègent tous les syndicats mais, ce Conseil n'ayant qu'un rôle consultatif, ce sont les mesures arrêtées par le ministre qui prévalent, quelle que soit l'opinion du Conseil. Ces mesures se traduiront en instructions, publiées au BOEN, c'est-à-dire au Bulletin officiel de l'Éducation nationale.»[6]

IV. - POINT DE VUE DU M.É.N.

Dans cette section, il sera question de l'organisation du M.É.N. et des travaux effectués par la DEP9 au sujet de l'évaluation des enseignants.

---

[6] *Ibid.*, 91.

A.- Direction de l'évaluation et de la prospective

1. Monsieur Claude Thélot

Le directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective est monsieur Claude Thélot. Il assume la direction de trois sous-directions: celle des affaires générales, des enquêtes statistiques et des études, puis celle de l'évaluation du système éducatif (cf. ANNEXE IV).

2. Madame Claudine Peretti

Elle occupe le poste de sous-directrice de l'évaluation du système éducatif. Elle est effectivement le supérieur immédiat de monsieur Bernard Gossot.

Cette sous-direction effectue des travaux d'évaluation tant individuelle que collective. L'évaluation individuelle concerne les visites sur le terrain, dans la classe; l'évaluation collective vise le comportement général du système et de ses effets (cf. les tests en CE2 et en 6')[7].

a. Monsieur Bernard Gossot DEP9

Monsieur Gossot est directeur du Département de l'évaluation des ressources et des innovations (soit: DEP9).

Il est particulièrement responsable des recherches dont il sera fait mention ci-après (cf. section D).

B.- La *Loi d'orientation de 1989*

Il faut penser le cadre de l'évaluation actuelle dans l'esprit de la *Loi d'orientation de 1989*. Cette loi fonde le fonctionnement du système scolaire d'aujourd'hui sur la base de cycles des apprentissages centrées sur l'élève.

C.- Le projet d'école et le projet d'établissement[8]

Le projet d'école est la pièce maîtresse du système scolaire rénové (cf. ANNEXE V). Dans la perspective de la qualité des enseignants, le projet d'école touche les besoins de formation des enseignants.

---

[7] *Ibid.*, 27-28.

[8] *Ibid.*, 91-92.

D.- Les recherches

1. Les effets-maîtres

Un travail de recherche est en cours à la DEP9 sur les facteurs explicatifs des acquisitions scolaires individuelles. Il est actuellement piloté par Pascal Bressoux. Cette recherche est effectuée dans 60 écoles et pour 120 classes. Il s'agit d'un projet de recherche de type quasi-expérimentation. Les élèves sont soumis à trois sortes d'épreuves spécifiques en CE1, CE2, CM1 et CM2.

L'auteur cherche à découvrir les facteurs individuels qui influent sur la progression d'un élève: âge, sexe, nationalité, fratrie, csp-père et csp-mère (csp = catégories socio-professionnelles selon l'INSEE), la scolarité «à l'heure» (c.-à-d., l'élève n'a jamais redoublé), etc.

Il semble que le niveau initial de l'élève influence à 50% sa progression; le niveau final dépendrait à 55% des caractéristiques liées aux individus. Le tiers des influences nous échapperait actuellement. Et finalement, les trois-quarts des performances restent invisibles.

Le cadre de l'expérimentation française montre un type d'enseignement frontal (c.-à-d. magistral) et un fort taux d'individualisme.

2. Étude DIEPE (Québec-France)

Pour la France, cette enquête est menée par les chercheurs Agnès Desclaux et Marc Colman; au Québec, il s'agit des professeurs Gilles Gagné et J.-P. Lalande de l'Université Laval. Le Nouveau-Brunswick et la Belgique font partie de cette recherche; la Suisse ne participe pas à l'enquête.

Il s'agit d'une étude portant sur les conditions et les pratiques de l'enseignement et des apprentissages. Cette étude porte sur des élèves de 14 ans qui sont «à l'heure», c'est-à-dire de niveau. Elle veut découvrir les pratiques en rapport avec le savoir-écrire.

La recherche est basée sur un échantillonnage aléatoire de 2 000 élèves répartis dans 100 écoles différentes. Les chercheurs procèdent par la méthode du questionnaire. Un questionnaire concerne les professeurs; l'autre vise les élèves. Dans ce projet d'expérimentation, il y a 200 professeurs au Québec qui y sont impliqués.

3. Mise en place des cycles à l'école primaire

Cette recherche est conduite par mesdames Jacqueline Chauvet et Annie Bretagnolle. Elle touche 31 départements, 330 écoles, 1 800 instituteurs et 660 parents. Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire. Une abondante documentation existe concernant cette recherche. Elle se situe dans la foulée de la progression individuelle à l'intérieur des cycles pédagogiques de l'école élémentaire.[9]

4. Évaluation des pratiques

Faute de temps, cette recherche n'a pas pu être véritablement discutée.

V. — CONCLUSION

La question de l'évaluation est complexe. Non seulement il y a la nature de l'évaluation comme telle, mais aussi le comment faire l'évaluation. Lors de cette mission, il a été surtout question de la manière de faire de l'évaluation. Or, à travers, cette discussion, il est apparu que l'évaluation ne pouvait se dissocier du contexte et des éléments complexes de la situation socio-scolaire.

Par exemple, il semble selon nous que les travaux actuels portant sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants sont plutôt parcellaires et sectoriels. Une certain nombre de questions doivent se poser.

1° Observer et juger les pratiques pédagogiques, est-ce suffisant pour faire de l'évaluation des enseignants?

2° Analyser les résultats des élèves ou la progression des apprentissages des élèves, est-ce la seule manière pour comprendre la réussite d'un enseignement?

3° Soumettre les professeurs à l'évaluation des élèves ou des parents, est-ce la meilleure façon de faire?

4° Observer les relations avec les pairs et entre pairs, peut-il nous éclairer suffisamment sur la qualité des maîtres?

5° Utiliser l'auto-évaluation des conduites d'enseignement à partir de caméras vidéos, permettra-t-il de mieux faire de l'évaluation?

---

[9] *Ibid.*, 24-25.

Voilà un certain nombre de questions qui nous montrent que l'évaluation des enseignantes et des enseignants ne peut se faire en vase clos. Sans compter, par ailleurs, qu'il faille préciser nos objectifs d'évaluation et disséquer le problème en ses nombreux éléments constitutifs.

À cet égard, la mission en France a été très instructive.

VI. – RECOMMANDATIONS

D'un point de vue général, l'impact des décisions politiques de 1989 en France concernant l'éducation et l'ampleur des travaux entrepris par le M.É.N. justifient la continuation de la mission au sujet de l'évaluation des enseignants. Les chambardements scolaires effectués depuis 1989 rendent de plus en plus comparables, *mutatis mutandis*, les deux systèmes scolaires. L'évolution radicale de l'inspectorat, par exemple, dans le sens de l'animation pédagogique et de la fonction conseil a transformé les mentalités des inspecteurs. Il faut se défaire au Québec de l'image de l'inspecteur du XIX[e] siècle français. On pourrait même presque dire que les inspecteurs n'inspectent plus, si ce n'était que la notation est encore associée à la progression des maîtres dans leur carrière (soit, l'avancement salarial).

D'un point de vue plus pratique, deux aspects particuliers pourraient être retenus quant à la continuation de cette mission portant sur l'évaluation du personnel enseignant. Ces deux aspects seraient les suivants:

1° **Nécessité d'une réflexion sur le concept même d'évaluation ainsi que de ses facettes institutionnelles;**

2° **Élaboration d'un contenu de recherche relatif à l'évaluation didactique, c'est-à-dire de l'ACTE PÉDAGOGIQUE, incluant les pratiques pédagogiques.**

Dans un premier temps, la clarification du concept d'évaluation s'impose au regard de la qualité des enseignantes et des enseignants dans un contexte scolaire donné. Car il apparaît de plus en plus qu'il est impossible d'isoler l'évaluation du personnel enseignant de son contexte scolaire et de la complexité des éléments et des événements qui peuvent affecter l'organisation scolaire.

Dans un deuxième temps, il serait urgent de concentrer les recherches en évaluation du personnel enseignant sur les aspects didactiques de l'enseignement/apprentissage. Le savoir savant, c'est-à-dire les connaissances ou encore le savoir disciplinaire, devrait faire l'objet d'une attention particulière au Québec. Chaque matière obéit à sa propre logique qu'il faut connaître. Par exemple, une leçon d'histoire ne doit pas se transfomer en une leçon de vocabulaire. La didactique implique donc un rapport du maître à la discipline ou aux connaissances tout autant qu'à l'élève et au savoir didactisé (cf. TABLEAU I et l'ANNEXE VI).

Ces deux aspects, à eux seuls, pourraient assurer la continuation de la mission portant sur l'évaluation du personnel enseignant.

BRUNO DESHAIES
Ministère de l'Éducation
DFPS
QUÉBEC

Québec, 26 juin 1993

ANNEXES

ANNEXE I

A.– LES DIMENSIONS QUI FONT LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTS

O.C.D.E.
PROJET C.E.R.I.
Expert M.ALTET

M.E.N.
D.E.P.9

" LA QUALITE DES ENSEIGNANTS "

SYNTHESE DU PREMIER SEMINAIRE DES ENSEIGNANTS FRANCAIS

I. LES DIMENSIONS QUI FONT LA QUALITE DES ENSEIGNANTS:

A) LES SAVOIRS:

1. Connaissance de la discipline ou des matières enseignées.
2. Savoirs pédagogiques et didactiques.
3. Savoirs psychologiques et sociologiques sur l'élève.
4. Connaissance du système éducatif et culture générale.

B) LES QUALITES PERSONNELLES, LES SAVOIR-ETRE:

5. Relation bienveillance, écoute, empathie,
6. Passion, enthousiasme, dynamisme,
7. Ouverture, créativité, humour et équilibre personnel;
8. Capacité à se réfléchir sur ses pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul;

C) LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES, LES SAVOIR-FAIRE:

9. Les savoir - faire pédagogiques en classe, savoir conduire une séance, communiquer, gérer un groupe, expliquer, évaluer...
10. Les savoir - communiquer avec les élèves mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur,
11. Les savoir - s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution,
12. Les savoir devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover.

****

II. LES 5 DIMENSIONS PROPOSEES PAR LE CERI:

1. Connaissance de la matière enseignée,

2. Savoir - faire pédagogique,

3. Pouvoir de réflexion,

4. Aptitude à se mettre à la place des autres,

5. Compétence gestionnaire.

****

ANNEXE I

B.- TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES - ENSEIGNANTS

O.C.D.E.
PROJET C.E.R.I.
Expert M.ALTET

M.E.N.
D.E.P.9

" LA QUALITE DES ENSEIGNANTS "

2° SEMINAIRE D'ENSEIGNANTS - NANTES 24 et 25 MAI 1993

TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES - ENSEIGNANTS

Nombre de réponses de la population : 144

Q.1.Qu'est-ce qui fait pour vous "la qualité des enseignants"?

1.La passion, amour du métier, des enfants, l'enthousiasme, développer le désir d'apprendre 99

2.La capacite d'adaptation aux élèves, au système, au monde extérieur, aux supérieurs, la remise en cause permanente 96

3.L'ouverture d'esprit 94

4.L'équilibre personnel, être bien dans sa peau, bien dans sa tête 73

5. La maitrise de la matière 70

6.Les compétences pédagogiques 69

7. La connaissance de l'élève 57

8.La rigueur intellectuelle 53

9.La conscience professionnelle 51

10.Le respect des élèves, sens du dialogue avec l'élève 34

11.Le charisme intellectuel 7

12.L'innovation 4

Les 3 dimensions retenues et les 12 points-clés dégagés par vos collègues représentent-ils cette qualité?

Points de convergence: 87% retiennent les 3 dimensions, 38% font le même classement: mais 43% en font un classement différent et proposent :
en 1.Les savoirs-être: qualités humaines, éthiques et relationnelles, profil psychologique
en 2. Les savoir-faire: compétences pédagogiques et techniques
en 3.Les savoirs: moyens indispensables pour réusir l'acte pédagogique relationnel.19% classent en 1. Les savoir-être, en 2, les savoirs, en 3: les savoir-faire.

Points de divergence donnés:
* insistance - sur un profil psychologique: sur l'équilibre personnel, sur la curiosité intellectuelle, sur la rigueur.
- sur des dimensions éthiques: responsabilité, honnêteté, respect des élèves, l'écoute, la tolérance
- sur l'importance de l'équipe pédagogique, de la réflexion et des échanges entre les enseignants
- sur la maitrise de la discipline enseignée (lycée)
- sur des savoir-faire "autres" que ceux mis en oeuvre en classe
* non prise en compte de l'aptitude à se mettre à la place des autres et de la compétence gestionnaire (CERI):

TABLEAU DE COMPTAGE DES DIMENSIONS QUI FONT LA QUALITE DES ENSEIGNANTS : (Oui=1, Non=2, Sans réponse=3, Autre réponse=4)

	1	2	3	4
A) LES SAVOIRS:				
1. Connaissance discipline	108	20	16	0
2. Savoirs pédagogi.didacti.	97	20	27	0
3. Savoirs psycho.socio.elève	98	25	21	0
4. Connais. système édu.cult.géné.	88	31	25	0
B) *LES QUALITES PERSONNELLES, LES SAVOIR-ETRE:*				
5. Rel.bienveil.écoute.empathie	94	23	9	16
6. Passion.enthousias.dynamisme	100	15	10	19
7. Ouvertu.créati.humour.équil.pers.	110	14	10	10
8. Capa.réfl.remise.cause.recul	109	10	9	16
C) LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES, LES SAVOIR-FAIRE:				
9. savoir-faire péda.communi.	97	19	0	28
10. savoir-communiq.élèv.collèg.par.	97	18	0	29
11. savoir-s'adapter public.classe	102	17	0	25
12. savoir.devenir.évoluer.innover	100	15	0	29

****

II. LES 5 DIMENSIONS PROPOSES PAR LE CERI:				
1. Connaissance.matière enseignée	89	9	46	0
2. Savoir - faire pédagogique,	79	8	57	0
3. Pouvoir de réflexion.	43	19	82	0
4. Aptitude.se mettre.place.autres	28	24	92	0
5. Compétence gestionnaire	54	20	70	0

****

Q.2.Qu'est-ce qui constitue pour vous "la qualité des enseignants" dans l'établissement, le contexte où vous êtes?

Les contraintes imposées par le contexte à l'enseignant sont dégagées à plusieurs niveaux :

* le contexte scolaire:

- les conditions de travail: les locaux, la présence ou l'absence de matériel, le cadre de vie, la localisation de l'établissement, sa taille "à dimension humaine"
- les élèves, leurs attitudes, leurs motivations, leurs niveaux, le recrutement, les effectifs

* le contexte pédagogique:

- travail individuel ou travail en équipe des enseignants
- les méthodes dominantes, plus ou moins diversifiées, les thèmes plus ou moins motivants, l'existence ou non d'équipes, l'importance reconnue à la discipline (considérée majeure ou mineure), le statut de l'élève
- les programmes pesants, les rythmes scolaires choisis, certains sont plus propices que d'autres à l'apprentissage
- les "décisions de l'Institution" ex: concernant le redoublement
- les attitudes, la conscience professionnelle des enseignants

Toutes ces conditions, ces contextes influencent "la qualité du travail des enseignants", jouent le rôle de contraintes ou de facteurs facilitateurs, et influent sur l'engagement, la motivation des enseignants, sur leur qualité? La question reste posée: certains collègues affirment que le contexte n'est pas déterminant que chacun peut s'améliorer individuellement et évoluer sans prendre en compte le contexte, d'autres pensent que plus les conditions sont dures, plus elles stimulent l'enseignant à s'adapter, à renouveler ses pratiques.

Ce qui semble reconnu c'est l'existence chez les enseignants d'un établissement de qualités personnelles et professionnelles différentes et complémentaires; c'est la mise en commun de toutes ces différences qui font la richesse de l'établissement.Ce qui constitue "la qualité des enseignants" dans l'établissement" est classé ainsi:

1.Capacité à travailler en équipe, à dialoguer, une bonne ambiance entre les collègues, une bonne connaissance des uns et des autres, une bonne entente entre les enseignants, la courtoisie, le sens social mais aussi entre les enseignants et les parents. 103

2.Avoir des objectifs communs, des projets collectifs, aller dans le même sens, se soutenir mutuellement, la solidarité 95

3.Une conscience professionnelle ambiante, l'engagement, l'implication, le dévouement 77

4.La communication entre collègues et avec l'administration 68

5.Le rôle d'animateur et de soutien du chef d'établissement

un C.E à l'écoute des problèmes rencontrés, prêt à les résoudre 67

6.La présence d'une équipe éducative, le rôle d'un projet d'école ou d'établissement 61

7.L'ouverture d'esprit de tous 57

9.Le dialogue avec les élèves et les parents 55

10.La remise en cause des pratiques ensemble devant les problèmes des classes difficiles, l'adaptation au public et les innovations et la compétitivité 53

11.Une connaissance du fonctionnement de l'établissement 38

12.Une certaine stabilité, durée dans le poste 31

****

Q.3.Si en 1992, l'enseignant français n'est pas simplement un dispensateur de savoir, quelles nouvelles fonctions est-il amené à remplir aujourd'hui ?
Quelles nouvelles tâches attend-t-on de lui? Quelles capacités, quelles compétences lui demandent ces nouvelles fonctions ?

C'est la montée de la fonction éducative qui ressort nettement.un nouveau rôle social et éducatif (en substitution des parents):

1. l'accent est mis sur un enseignant éducateur, à l'écoute des élèves, formateur d'un citoyen responsable 117

2.un enseignant davantage centré sur l'élève, sur ses méthodes d'apprentissage, un animateur qui donne le goût d'apprendre ("allume le feu chez ses élèves), s'adapte, se met au service de l'élève, diversifie ses pratiques, un guide, médiateur dans l'acquisition du savoir, capable de fournir une aide méthodologique, quelqu'un qui apprend à apprendre et forme l'esprit 113

3. mais aussi, dans certains établissements, quelqu'un qui prépare les jeunes à leur insertion sociale 82

4.quelqu'un qui travaille en équipe avec ses collègues, qui sort de l'isolement de sa classe, de son individualisme 101

5.un conseiller en orientation qui a une connaissance de l'élève et de son environnement, qui coordonne des actions entre l'école et le milieu, qui fait le trait d'union avec le monde professionnel 97

6.un psychologue à l'écoute des élèves et des familles, voire un thérapeute 56

7.quelqu'un qui sait communiquer avec les élèves, les collègues, et les parents, sait expliquer "aux partenaires" ce qui est fait 42

8.parfois, un gestionnaire des ressources, du matériel 11

9.Quelqu'un qui innove et fait des recherches sur les pratiques et situations pédagogiques 8

Pour ce faire, il a à mettre en oeuvre de nouvelles compétences psychologiques, sociologiques, pédagogiques et professionnelles.

****

Q.4.D'aprés vous, quelles Politiques mises en place ces dernières années ont amélioré la qualité des enseignants ? D'aprés vous, quels effets ont elles eu ?

Les politiques suivantes ont été citées:

1.en tête, création des MAFPEN, de la formation continue 127

2.les projets d'école, la mise en place des cycles 101

3.Les ZEP 65

4.Les IUFM 54

5.Les concours internes, la revalorisation des carrières 43

6.la décentralisation et le projet d'établissement 17

7.La loi d'orientation 13

8.La rénovation des lycées, les modules 11

9.La réflexion sur les programmes 7

10.La rénovation des collèges 5

11.Le partenariat, l'ouverture sur l'extérieur 2

* Les effets positifs :

1. Une meilleure formation

2.Le travail en équipe, plus de dialogue entre enseignants "l'équipe devenue réalité"

3.La concertation institutionnalisée (2ème heure, 1 heure semaine/collège)

4.Une prise de conscience de la nécessité d'évoluer, de "bouger", de se remettre en cause

5.De nouvelles pratiques, plus centrées sur l'élève-apprenant réflexion sur les objectifs et les pratiques d'évaluation

6.La notion de "projet de l'élève", prise en compte

* les effets négatifs:

1.La multiplicité."la valse" des réformes. trop de politiques imposées. sans concertation. changeantes. le manque de temps. de moyens. de formation pour leur mise en oeuvre a crée découragement. lassitude chez les collègues

Le MEN a amélioré la quantité plus que la qualité et toutes ces politiques n'ont pas su donner une image de marque de l'enseignant, revaloriser son image: les effets restent plus individuels que collectifs.
Une question importante est posée: la formation initiale en IUFM va-t-elle dans le sens des politques éducatives? Il y a-t-il articulation entre elles?

****

Q.5.Dans votre trajectoire professionnelle, quels sont les éléments qui ont contribué à développer vos qualités d'enseignant?

1.La maitrise de la discipline enseignée 85

2.L'expérience. la pratique professionnelle. les ans. les essais et erreurs. les échecs dans certaines classes. la maturité, la multiplicité de classes différentes 79

3.La formation continue. les stages MAFPEN 77

4.Le travail en équipe avec les collègues. la concertation. la confrontation, les échanges. le dialogue. l'engagement au sein d'équipes 76

5.Le rôle des conseillers pédagogiques et tuteurs en formation initiale 58

6.Les échanges. les questions des élèves curieux, leurs réactions et apports, l'observation des élèves en classe 43

7.Lectures personnelles. revues et documents pédagogiques 42

8.La participation à des innovations, à des recherches pédagogiques, à des groupes de formation-recherche 37

9.Le rôle des IEN, des IPR, la participation à des conférences pédagogiques 23

10."Mon expérience de parent. mes propres enfants" 18

11.Un développement de la culture générale. un enrichissement culturel. la participation à des activités extra-professionnelles 15

12.Les échanges avec les stagiaires (ex CPR) 13

13 Le travail en ZEP 7

14 L'évolution du matériel 6

15.La preparation de concours 5

16 Le contact avec des industriels 3

17.La confiance de "mes supérieurs" 2

****

Q.6. Pour décrire le métier d'enseignant, le concept de "qualité des enseignants" vous convient-il? Préférez-vous celui d'efficacité, celui de professionnalité ou un autre. Dites pourquoi?

C'est le concept de qualité qui est majoritairement retenu:105 parce qu'il recouvre à la fois les qualités humaines et morales et les compétences pédagogiques et professionnelles:il inclut les 2 autres : la qualité de l'enseignant, éducateur et formateur, son efficacité quant'aux résultats qu'il obtient, sa professionnalité telle qu'elle se construit en formation initiale et continue pour devenir "professionnalisme" reconnu par la société.

M.ALTET
Nantes le 13 mai 1993

ANNEXE I

C.– COMPTE RENDU DU 1er SÉMINAIRE D'ENSEIGNANTS – CAEN (1992)

O.C.D.E.
PROJET C.E.R.I.

M.E.N.
D.E.P.9

" LA QUALITE DES ENSEIGNANTS "

SEMINAIRES D'ENSEIGNANTS
organisés par la DEP 9
Expert Marguerite ALTET
PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE DE NANTES

COMPTE-RENDU DU 1°SEMINAIRE D'ENSEIGNANTS-CAEN 26-27/11/1992

RESUME DE LA SYNTHESE DES TRAVAUX DE REFLEXION :

Les productions individuelles furent riches et un traitement statistique et linguistique a venir permettra d'en restituer le sens.
La mise en commun dans les groupes par niveau d'enseignement permit de dégager un certain consensus.Sans se consulter les trois groupes optèrent pour un regroupement en trois dimensions pour définir ce qui fait la qualité des enseignants:
1.qualités personnelles ou savoir-être. 2.compétences professionnelles ou savoir-faire.3. savoirs.
Pour les trois groupes on peut faire trois constats-clés :
- d'abord la dimension savoirs sera peu développée :
la maîtrise des savoirs disciplinaires est affirmée dans les trois niveaux avec force ainsi que la nécessité d'avoir des connaissances psychologiques sur le fonctionnement de l'apprenant mais aussi sur celui d'un adulte, d'un enseignant et aussi des savoirs didactiques et pédagogiques ainsi qu'une connaissance des textes officiels, du système éducatif et de l'orientation sans oublier une culture générale élargie.L'enseignant SAIT: la "nécessité d'études universitaires approfondies" est clairement posée comme point de départ incontournable de la qualité du métier, c'est pourquoi les participants l'ont tous affirmé comme condition sine qua non et ne sont pas revenus là-dessus.
cette prise de position reflète bien l'origine du recrutement des participants :
* **les savoirs maîtrisés** sont la première dimension retenue:

- ensuite le consensus porta sur la définition de l'enseignement comme étant avant tout **une pratique relationnelle qui nécessite des qualités humaines personnelles, des compétences professionnelles et des savoirs:**
* les attitudes, savoir-être, qualités personnelles répertoriées dans les trois niveaux d'enseignement sont :
- bienveillance, écoute, empathie.

- passion, enthousiasme, dynamisme,
- ouverture, créativité, humour et équilibre personnel;
- capacité à se réflechir sur ses pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul:

* quant aux compétences professionnelles, elles peuvent être regroupées en quatre dimensions :
- les savoir-faire pédagogiques,
- les savoirs communiquer en classe mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur,
- les savoirs s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution,
- les savoirs devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover.

Ce qui ressort de ces convergences c'est qu'elles portent essentiellement sur ce qui fait la qualité des enseignants **en relation avec leurs élèves,** ce qui corrobore bien le poids du recrutement des participants par les corps d'inspection,: par contre les nouvelles tâches de l'enseignant, ses compétences d'animation, d'accompagnement des élèves, de gestion d'un projet n'ont pas été abordées seul le travail en équipe entre collègues a été préconisé dans les premières productions.
Si le groupe a surtout travaillé sur la définition de la "qualité des enseignants", en la distinguant de la qualité de l'enseignement, ce qui était bien le premier objectif de ce séminaire : prendre en compte les opinions, les perceptions, les représentations des acteurs-enseignants sur leur profession, il n'a par contre pas eu le temps d'aborder les effets des politiques mises en place pour améliorer cette qualité .Les participants se sont donc donnés comme objectif d'y réflechir avec leurs collègues sur le terrain.

Mais surtout, à la suite des mises en commun et du panel, les participants ont soulevé **la nécessité de relativiser ces dimensions** de la qualité des enseignants à partir d'un certain nombre de points :

- **l'importance du contexte**, des conditions de travail : ce qui fait la qualité dans un contexte ne le fait pas dans un autre,

- **le type de public**, les qualités requises varient selon l'âge des élèves et leur type bons ou moins bons:

- **le moment dans la carrière**, ce qui fait la qualité d'un débutant n'est pas ce qui fait celle d'un enseignant expérimenté.
Il semble que sous peine de rester dans le portrait de l'enseignant idéal, **la qualité des enseignants ne peut être envisagée que contextualisée** et c'est dans ce sens que le groupe a construit une ébauche de grille pour recueillir des données complémentaires sur le terrain.De retour dans leur lieu d'exercice, les participants vont rechercher " **ce qui explique la qualité des enseignants dans LEUR établissement"** et poursuivre la réflexion amorcée avec leurs collègues.

L'autre production a porté sur **la mise en évidence des diverses fonctions et des nouvelles tâches** que doit remplir l'enseignant français en 1992, chaque fonction réclamant des

qualités et des compétences différentes : dispensateur de savoirs, animateur, guide, gestionnaire, chercheur, relais avec le monde professionnel.
C'est cet autre aspect des fonctions nouvelles de l'enseignant que les participants s'engagent à approfondir sur le terrain.

Ainsi pour le travail de l'inter-session, cinq questions devront être traitées par les participants avec les acteurs du terrain :
1) voir si les dimensions dégagées par le groupe reflètent bien l'image que ce font leurs collègues de la qualité des enseignants;
2) rechercher ce qui explique la qualité des enseignants dans l'établissement où l'on est;
3) dégager les nouvelles fonctions remplies par les enseignants aujourd'hui avec la mise en place de la Loi d'Orientation de juillet 1989;

4) réfléchir aux effets des politiques visant à améliorer cette qualité;
5) réfléchir sur la pertinence du concept de "qualité des enseignants", d'autres concepts ne peuvent-ils pas être retenus, efficacité, professionnalité, ou autre?

En résumé, les productions de ce premier séminaire sur la définition de la qualité des enseignants, ont bien fait avancer la réflexion sur la spécificité de la professionnalité enseignante.
Le travail de l'inter-session va pouvoir permettre d'approfondir l'image que les enseignants français se font de leur professionnalité aujourd'hui.

Les recueils de données et les écrits devront être renvoyés à l'expert pour la mi - avril.Ces résultats seront articulés au second volet du projet CERI, l'examen des programmes de formation des trois IUFM et le second séminaire d'enseignants des 24 et 25 mai portera sur les rapports entre la qualité des enseignants abordée dans une définition de la professionnalité enseignante et les dispositifs actuels de production de cette professionnalité.

ANNEXE II

A.- CARACTÉRISTIQUES DU PUBLIC DU SÉMINAIRE DE NANTES

Caractéristiques du public du séminaire OCDE-DEP

- Académie

Caen	3 prof + 2 inst	= 5
Créteil	5 prof	= 5
Montpellier	4 prof + 3 inst	= 7
Reims	3 prof + 3 inst	= 6
Strasbourg	3 prof + 4 inst	= 7

- Disciplines

lettres	2
H. G	2
Langues	3
maths	2
biologie	2
Physique	1
Techno	3
Arts plastiques	1
musique	1
EPS	1

- Etablissement :

Collège	9
Lycée	9 dont 1 LP
Ecole élémentaire	9
maternelle	3

- Ancienneté

< 5	3
5. 10	5
10. 20	11
20. 30	10
>30	1

- Sexe

H	17
F	15

- Grade

Certifié	10
Agrégé	6
PEGC	1
PLP	1
Institut Tech.	12

ANNEXE II

B.- PROGRAMME DU SÉMINAIRE DE NANTES

O.C.D.E.
PROJET C.E.R.I.

M.E.N.
D.E.P.9

" LA QUALITE DES ENSEIGNANTS "

SEMINAIRES D'ENSEIGNANTS
organisés par la DEP 9
Expert Marguerite ALTET
Professeur de Sciences de l'Education
UNIVERSITE DE NANTES

2°SEMINAIRE des 24 et 25 mai 1993

- CENTRE NEPTUNE - NANTES -

OBJECTIFS :

- Analyser les données recueillies sur le terrain sur ce qui fait la qualité des enseignants", et affiner la réflexion sur le "concept de qualité des enseignants" en clarifiant l'éventail des dimensions et des pratiques qui servent à définir cette notion.

- Recueillir les points de vue des enseignants sur l'incidence des politiques ou actions axées sur la qualité des enseignants, sur les dimensions qui composent cette qualité.

- Analyser les résultats de l'étude de trois programmes de formation en IUFM et voir ce qui dans ces programmes permet d'améliorer la qualité des enseignants, au niveau de quelles dimensions .

- En partant de la réalité scolaire quotidienne, des contextes connus, réfléchir à des actions pouvant améliorer la qualité des enseignants.

MODALITES :

LUNDI 24 MAI 1993

9H30 Accueil des participants: l'évolution de leur perception de la question pendant l'intersession

Présentation par Mme M.ALTET des résultats des questionnaires sur "la qualité des enseignants recueillis aupres des enseignants

10H45 PAUSE

11H-12H30 Travail de groupe par niveau d'enseignement : Analyse des données et approfondissement du concept de "qualité des enseignants"

14H30 - 15H30 Synthèse des travaux de groupe en plénière

15H30 - 16H45 - PAUSE - 17H Travail de groupe mixte : incidences des Politiques ou actions sur la qualité des enseignants, exemples pris dans des contextes donnés sur diverses dimensions qui composent cette qualité.

****

MARDI 25 MAI 1993

9H - 10H Synthèse des Travaux des trois groupes

10H PAUSE

10H15 - 12H Présentation par Mme O.GALATANU de l'étude des programmes de formation de 3 IUFM . Débat

14H - 15H30 Travail de groupe par niveau
Analyse de l'incidence de ces programmes sur la qualité des enseignants et recherche d'autres actions pouvant améliorer cette qualité .
A partir de la description de la réalité quotidienne de votre établissement et de vos échanges, trouvez des exemples concrets d'actions qui ont une incidence sur la qualité des enseignants.Donnez vos critères:

15H30 PAUSE

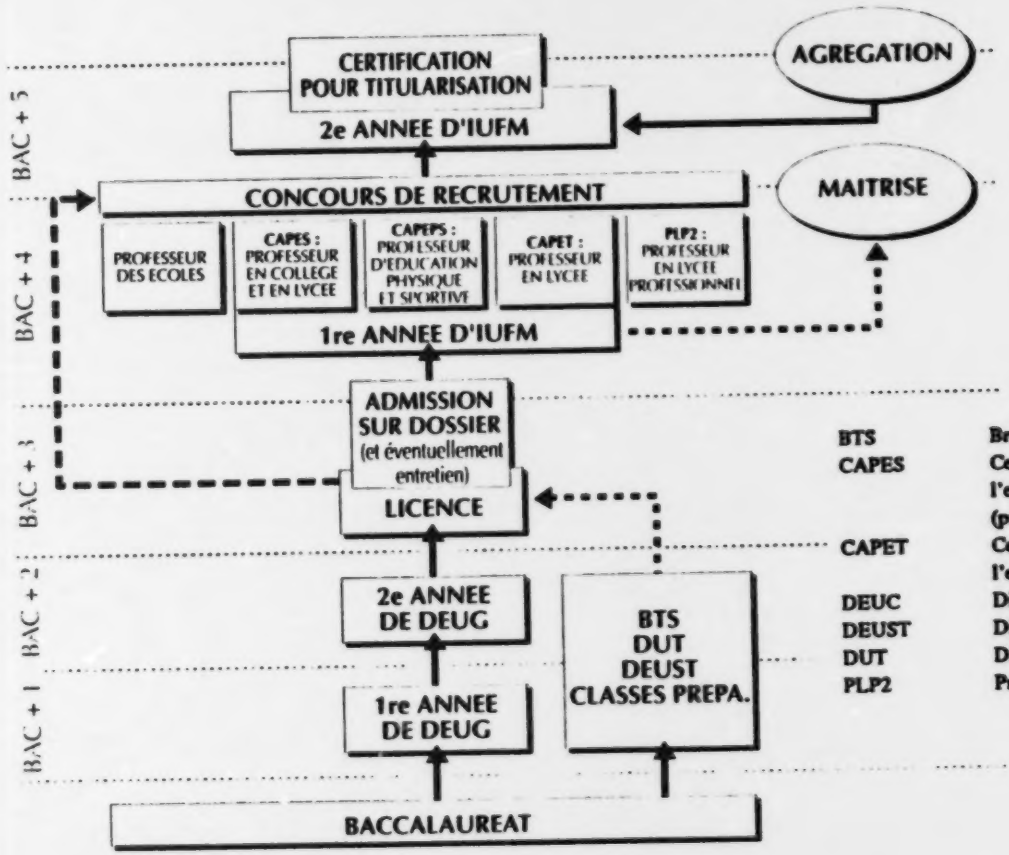
15H45 -17H30 Synthèse en plénière et bilan des apports des deux séminaires - Production individuelle ecrite.

ANNEXE III

A.- LE PARCOURS EN IUFM

[Cf. Les Instituts Universitaires de Formation des maîtres, Direction des Enseignements supérieurs et Direction de l'Information et de la Communication, 110, rue de Grenelle]

LE PARCOURS EN I.U.F.M.



BTS	Brevet de technicien supérieur
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (professeur en collège et lycée)
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (professeur de lycée)
DEUC	Diplôme d'études universitaires générales
DEUST	Diplôme universitaire scientifique et technique
DUT	Diplôme universitaire de technologie
PLP2	Professeur de lycée professionnelle de second degré

ANNEXE III

B.– LA RÉMUNÉRATION ET LE DÉROULEMENT DE CARRIÈRE DES PROFESSEURS

[Cf. Les Instituts Universitaires de Formation des maitres. Direction des Enseignements supérieurs et Direction de l'Information et de la Communication, 110, rue de Grenelle]

LA REMUNERATION ET LE DEROULEMENT DE CARRIERE DES PROFESSEURS

A l'issue de la formation en I.U.F.M., la même carrière est prévue pour tous les professeurs. Tous les lauréats des concours de professeur des écoles, de professeur des lycées et collèges (CAPES, CAPEPS, CAPET) et de professeur de lycée professionnel (CAPLP2) débutent au même indice de rémunération et bénéficient de perspectives de carrière identiques.

La rémunération comprend le traitement de base auquel s'ajoutent éventuellement des heures supplémentaires, l'indemnité de résidence et des indemnités spécifiques.

Exemple : traitement annuel brut d'un professeur des écoles, des collèges, des lycées professionnels au 1er février 1993 :

Deuxième année d'I.U.F.M. : 111 788 F
(année de stage)

Après titularisation : 120 080 F

Milieu de carrière : 151 098 F
(7ème échelon)

Fin de carrière :
Classe normale : 201 157 F
Hors-classe : 224 497 F

De nombreuses possibilités d'évolution de carrières s'offrent également aux enseignants : enseigner dans le supérieur ou à l'étranger, devenir chef d'établissement ou inspecteur, exercer des fonctions péri-éducatives...

OU S'INFORMER ?

Des informations peuvent être obtenues auprès des services universitaires d'information et d'orientation (S.C.U.I.O.) et des instituts universitaires de formation des maîtres.

N'hésitez pas à vous informer auprès de l'I.U.F.M. de votre académie.

ANNEXE III

C.- LES COORDONNÉES DES SIÈGES D'IUFM

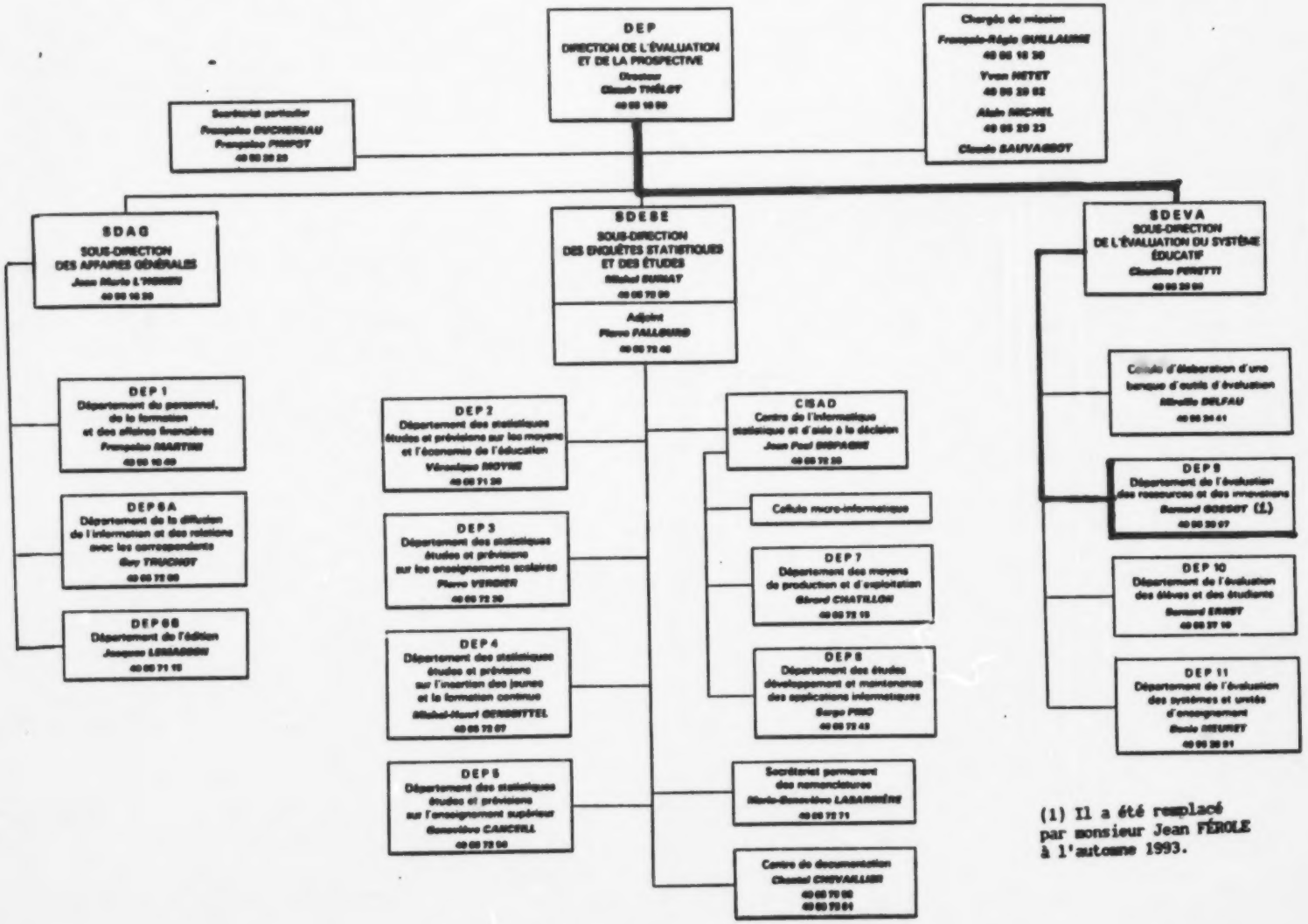
[Cf. Les Instituts Universitaires de Formation des maîtres, Direction des Enseignements supérieurs et Direction de l'Information et de la Communication, 110, rue de Grenelle]

COORDONNEES DES SIEGES D'I.U.F.M.

ACADEMIE	ADRESSES	TELEPHONE
Aix-Marseille	32, rue Eugène Cas - 13004 Marseille	91.08.40.40
Amiens	51, bd de Chateaudun - 80000 Amiens	22.53.59.80
Antilles	Morne Ferret - 97162 Pointe-à-Pitre	19 (590) 82.82.42
Besançon	Fort Griffon - 25030 Besançon	81.65.71.00
Bordeaux	160, av de Verdun - BP 152 - 33705 Mérignac cedex	56.97.70.20
Caen	186, rue de la Délivrande - 14000 Caen	31.47.45.45
Clermont Fd	20, av Bergougnan - 63039 Clermont-Ferrand cedex 2	73.43.68.00
Corse	Caserne Padoue - BP 52 - 20250 Corte	95.46.14.70
Créteil	Route de Brévannes - 94388 Bonneuil sur Marne	(1) 43.39.72.08
Dijon	36, rue Chabot-Charny - 21000 Dijon	80.58.98.46
Grenoble	30, av Marcelin Berthelot - 38100 Grenoble	76.74.73.73
Lille	2 bis, rue Parmentier - 59658 Villeneuve d'Ascq	20.91.41.42
Limoges	209, bd de Vanteaux - 87036 Limoges cedex	55.01.33.95
Lyon	80, bd de la Croix Rousse - 69283 Lyon cedex 01	78.30.04.04
Montpellier	2, place Godechot - B.P. 4152 - 34092 Montpellier cedex	67.61.83.00
Nancy-Metz	5, rue Paul Richard - 54320 Maxeville	83.35.24.58
Nantes	BP 690 - 44019 Nantes cedex 01	51.81.88.11
Nice	89, av Georges V - 06000 Nice	93.53.47.57
Orléans-Tours	72, Faubourg de Bourgogne - 45000 Orléans	38.79.84.00
Pacifique	Baie de Magenta - BPMGA1 - Nouméa - Nouvelle-Calédonie	19 (687) 25.11.00
Paris	10, rue Molitor - 75016 Paris	(1) 40.50.25.92
Poitiers	18, rue Jules Ferry - 86022 Poitiers cedex	49.37.29.29
Reims	32, rue Ledru-Rollin - 51100 Reims	26.50.59.59
Rennes	153, rue de Saint Malo - 35043 Rennes cedex	99.54.64.44
La Réunion	Allée des Aigues-Marines - Bellepierre - 97487 St-Denis cedex	19 (262) 21.77.70
Rouen	2, rue du Tronquet - B.P. 18 - 76131 Mont-saint-Aignan cedex	35.74.01.61
Strasbourg	141, route de Colmar - 67000 Strasbourg	88.40.79.40
Toulouse	56, av de l'URSS - 31078 Toulouse cedex	62.25.58.58
Versailles	45, av des Etats-Unis - B.P. 171 - 78001 Versailles cedex	(1) 39.24.20.47

ANNEXE IV

ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE



(1) Il a été remplacé par monsieur Jean FÉROLE à l'automne 1993.

ANNEXE V

LE PROJET D'ÉCOLE

préparons, en outre, les textes qui institueront, pour la rentrée prochaine, les indemnités péri-éducatives.

3) Une telle politique, pour aboutir, suppose ***la mobilisation de tous les personnels de l'Éducation nationale*** : les institutrices et instituteurs d'abord, tant il est vrai que leur action auprès des élèves est essentielle. Les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale, leurs conseillers pédagogiques et les autres formateurs apporteront une aide déterminante aux instituteurs. Les responsables départementaux et académiques donneront, dans leurs domaines de compétence respectifs, les impulsions nécessaires au succès de cette politique conçue au bénéfice des élèves qui sont au cœur de notre action commune.

4) Contrairement à des idées trop complaisamment répandues, l'enseignement du premier degré a déjà effectué, au cours des quatre dernières décennies, de considérables progrès. L'évaluation à l'entrée du cycle des approfondissements et à l'entrée en sixième à laquelle nous venons de procéder constitue à la fois une base pour la mise en œuvre de cette politique et un point de repère pour apprécier le chemin qui sera parcouru. Un nouveau bilan national du niveau en lecture, en écriture et en mathématiques atteint par les enfants de ces classes aura lieu à la rentrée 1994. Cinq ans c'est en effet la bonne durée pour mesurer les progrès que cette nouvelle approche pédagogique apportera à tous les enfants dans nos écoles maternelles et élémentaires.

Le projet d'école

NOR : MENW9050098C

RLR : 514-7

Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet qui définisse « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des progammes nationaux ».

La présente circulaire a pour objet d'aider à construire ce projet, en précisant certaines modalités et en définissant des procédures.

I. Intérêt et rôle du projet d'école

1. Tout en réaffirmant :

— le cadre national dans lequel s'inscrit le système éducatif actuel,

— le caractère d'obligation que doivent revêtir pour les maîtres, les orientations, les instructions et les programmes,

le projet d'école concrétise la volonté de placer l'enfant au centre du système éducatif, en prenant en compte la diversité des situations dans lesquelles il évolue.

2. Le projet d'école reconnaît l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain. Il doit contribuer à développer le sens de la responsabilité, l'implication effective de chacun des membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe éducative.

3. Le projet d'école, instrument de cohérence tant à l'intérieur de l'école et du réseau éducatif local que dans les relations avec les différents partenaires impliqués, est mobilisateur des énergies et des compétences. Il a un rôle moteur dans l'école et autour de l'école. Il coordonne et intègre l'ensemble des actions qui relevaient des dispositifs PAE, du Fonds d'aide à l'innovation, de l'aide aux enfants en difficultés passagères...

4. Le projet d'école doit permettre de faire exprimer les besoins en formation continue par les équipes pédagogiques. Validés par les IDEN, ils seront pris en compte dans les plans académiques et départementaux de formation continue.

II. Démarches et éléments du projet d'école

1. Le projet d'école repose sur une analyse des besoins

L'analyse des besoins comporte les étapes suivantes :

— un recueil de données significatives propres à l'école et à son environnement ;

— un tri parmi ces données pour retenir les indicateurs spécifiques relevant du champ d'intervention et d'action de l'école ;

— une définition des besoins hiérarchisés par ordre d'urgence, ce qui implique une programmation des actions.

Le champ possible de l'analyse des données et des besoins est très large :

— l'environnement de l'école (contexte économique et social) ;

— les élèves, leur situation familiale, leur passé scolaire, les résultats (évaluations nationales, académiques et locales) ;

— l'école elle-même : organisation, fonctionnement, pratiques pédagogiques, activités diverses ;

— les rythmes scolaires liés à l'environnement, aux possibilités d'accueil et à l'organisation de l'enseignement.

Aussi est-il recommandé de choisir les données à étudier, les aspects à analyser, afin d'éviter l'accumulation de données chiffrées statistiques et l'organisation d'enquêtes ambitieuses difficiles à maîtriser. Des listes d'indicateurs, des outils méthodologiques peuvent suggérer des pistes de travail réalistes, auxquelles un dispositif de formation des personnels apportera son soutien.

L'analyse, étape préliminaire indispensable, n'étant pas sa propre fin devra déboucher en un temps déterminé et limité sur l'élaboration d'un projet.

2. Les éléments du projet d'école

À partir du diagnostic ainsi établi, qui permet de passer de la connaissance à l'action, il convient de procéder au choix des priorités et à la formulation d'objectifs opérationnels.

Le point sur la situation de l'école fera apparaître :

— d'une part les questions d'ordre proprement pédagogique qui appellent des actions de régulation portant sur l'organisation de l'école et de la classe, ainsi que sur les techniques et méthodes d'apprentissage ;

— d'autre part, les difficultés d'ordre socio-culturel qui nécessitent un effort coordonné avec les partenaires de l'école, en particulier dans les zones d'éducation prioritaires et les zones rurales isolées.

Même si ces deux axes doivent être conçus comme interdépendants, il est souhaitable de les distinguer afin que les objectifs et les responsabilités de chacun soient suffisamment affirmés et précisés.

2.1. Pour ce qui concerne l'ordre proprement pédagogique, l'amélioration des résultats de tous les élèves, qui constitue la priorité essentielle, doit être recherchée :

— par une organisation de l'école et de la classe permettant de mieux respecter la notion de rythme qui se traduit chez l'enfant à la fois par des vitesses et des cheminements d'acquisition différents et d'assurer une cohérence plus grande des apprentissages disciplinaires ;

— par une plus grande diversification des stratégies, des méthodes et des techniques d'apprentissage.

Toute formule, dans le cadre de l'école ou d'un regroupement pédagogique ou d'un groupe d'écoles, permettant aux élèves de travailler selon leurs rythmes, leurs possibilités, à la réalisation de tâches dont ils connaissent les finalités et permettant aux maîtres d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les activités d'apprentissage, concrétise cette idée de pédagogie adaptée.

Il appartiendra à l'équipe pédagogique de conduire une réflexion approfondie, en fonction des ressources pédagogiques de l'école, des compétences des maîtres, pour déterminer les modalités de la mise en œuvre de ces dispositions.

La réorganisation du réseau d'aide aux élèves en difficulté doit faciliter la mise en place, lorsqu'elles s'avèrent nécessaires, des actions d'aide particulières de correction ou de prévention, compte tenu des besoins révélés et des moyens disponibles.

Toutes ces actions doivent apparaître dans la rédaction d'un projet pédagogique précis ; ce projet intégrera naturellement la politique des cycles pédagogiques du premier degré institués par la Loi d'orientation et qui sera précisée ultérieurement.

2.2. Le projet d'école doit fortement articuler les actions proprement scolaires qui viennent d'être mentionnées et les actions à finalité éducative plus large

Le projet d'école ne peut se réaliser pleinement que s'il est placé dans son environnement socio-culturel et économique, englobant également les rythmes scolaires, les conditions de vie dans l'école et enfin les activités périscolaires et complémentaires de l'école.

La communauté éducative doit accorder un intérêt privilégié à la vie de l'enfant à l'école et en dehors de l'école et se préoccuper de construire un véritable cadre éducatif.

• À ce titre, le projet d'école doit étudier les rythmes quotidiens et hebdomadaires, afin de retenir les solutions les plus adaptées, compte tenu des règlements en vigueur.

• On veillera tout spécialement à ce que le projet d'école soit un instrument de coordination et qu'en conséquence il intègre bien les évolutions du système éducatif.

• Il doit concevoir de façon éducative les plages d'accueil réservées aux élèves, en organisant et proposant des activités sportives, artistiques et culturelles, scientifiques et techniques, susceptibles de prolonger et de diversifier les apprentissages.

L'école peut aussi avoir un rôle moteur pour les contrats d'aménagement du temps de l'enfant, les contrats ville-enfants mis en place par le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, ou plus simplement les activités péri-éducatives organisées par une convention tripartite école — municipalité — associations.

Cette démarche, fondée sur le partenariat et qui caractérise notamment les projets élaborés dans les zones d'éducation prioritaires, concerne toutes les écoles. Elle s'inscrit dans une continuité historique qui a vu naître diverses initiatives qui se sont conjuguées pour conduire une véritable stratégie de changement en profondeur du système éducatif.

À ce titre seront intégrés comme éléments d'un projet

conçu globalement et pas seulement juxtaposés ou énumérés, les actions de soutien, les projets d'action éducatives, les actions d'innovation pédagogiques, les activités culturelles, les classes de découverte, l'apprentissage des langues, en liaison avec les municipalités, des entreprises, les partenaires des mouvements associatifs et des mouvements complémentaires de l'école. La globalisation des crédits d'intervention doit considérablement faciliter ce travail.

L'élaboration d'une stratégie d'ouverture de l'école s'appuie sur la connaissance des ressources culturelles, économiques et sociales de l'environnement et prend en compte les relations avec les autres départements ministériels, les jumelages et les échanges avec l'extérieur.

2.3. Le dispositif d'évaluation du projet

Celui-ci doit faire partie intégrante du projet pour ce qui est de ***l'évaluation interne*** des actions proprement scolaires et des actions à finalité éducative.

C'est pourquoi les indicateurs retenus dans la phase d'analyse des besoins doivent être choisis de façon à permettre une évaluation à court et à moyen terme. Afin que cette évaluation ne s'appuie pas exclusivement sur des éléments subjectifs (amélioration du vécu, meilleurs rapports avec l'extérieur...), des indicateurs quantifiés permettant de suivre réellement pour chaque objectif retenu les progrès accomplis sont indispensables. Le suivi des cohortes d'élèves jusqu'à l'entrée au collège et au-delà constitue un indicateur important du taux de réussite des élèves. Les résultats des évaluations nationales, académiques et locales doivent fournir aux équipes pédagogiques des éléments d'analyse et de réflexion pour réguler l'action pédagogique conduite auprès des élèves. Les équipes pédagogiques doivent enfin se doter d'outils d'évaluation propres pour adapter le projet en cours de réalisation.

Le dispositif d'évaluation externe, qui fait une place importante aux évaluations nationales, est géré par les corps d'inspection. Il doit permettre de veiller au respect des orientations nationales afin de conserver au système éducatif son caractère de service public ainsi que son unité et d'éclairer les décisions nationales.

III. Les procédures et les moyens

1. Procédure de présentation et de validation du projet d'école

1.1. Élaboration

Le projet d'école est élaboré par la communauté éducative au sein de laquelle l'équipe pédagogique doit jouer un rôle central pour tous les aspects concernant spécifiquement l'enseignement, il est ensuite soumis pour avis au conseil d'école qui arrête la forme définitive du projet. Dans le cas de regroupement pédagogique, la communauté éducative doit être entendue au sens large et l'équipe pédagogique regroupe l'ensemble des maîtres concernés. Le projet peut être commun à un groupe d'écoles présentant les mêmes caractéristiques ou comporter des parties communes à plusieurs écoles, aux écoles d'une circonscription, à des écoles et à des collèges, notamment pour ce qui concerne les langues vivantes, les activités péri-éducatives, les contrats d'aménagement du temps de l'enfant ou les actions socio-culturelles impliquant les mêmes partenaires. Dans les cas où le projet d'école comporte des éléments définis et mis en œuvre dans un cadre partenarial (comme les CATE par exemple), il va de soi que, pour ce qui concerne ces éléments, le travail d'élaboration du projet doit être effectué en collaboration avec les partenaires concernés.

Dans le cadre des objectifs retenus, le projet d'école distinguera les actions qui peuvent être mises en œuvre avec les moyens ordinaires dont bénéficie l'école et les actions qui supposent l'attribution d'aides complémentaires.

Le projet est adressé à l'inspecteur départemental de la circonscription qui exprime un avis de conformité avec le cadre national des programmes et instructions et avec les moyens en personnels affectés à l'école. Il revient ensuite au directeur de l'école de présenter le projet au cours du troisième conseil d'école, obligatoirement réuni avant la fin de l'année scolaire.

1.2. Validation

Le projet, adopté par le conseil d'école, est transmis par voie hiérarchique à l'inspecteur d'académie qui prononce l'acceptation des dispositions énoncées, après avis d'une commission chargée de l'examen technique des projets et consultation du CTPD sur les principes essentiels de la politique départementale dans ce domaine.

1.3. Le projet d'école s'inscrit dans la durée

Le travail précis et approfondi nécessaire pour procéder à une analyse des besoins doit permettre d'établir un plan d'actions à moyen terme. La mise en œuvre du projet peut alors s'inscrire dans une durée qui s'accorde avec celle de chacun des cycles de l'école. Il conviendra donc d'établir une programmation selon un calendrier rigoureux.

Lorsque le projet d'école, approuvé par l'inspecteur d'académie, implique une attribution spécifique de moyens (crédits, postes,...), ceux-ci sont contractualisés, c'est-à-dire identifiés ; leur évolution doit être explicitement prévue dans le projet et leur attribution est limitée à la durée inscrite dans le projet.

En tout état de cause, il sera sans doute nécessaire de procéder à des ajustements, en fonction des évaluations régulières effectuées auprès des élèves. Par ail-

leurs, certaines actions ont soit un caractère ponctuel, soit une durée qui n'excède pas l'année scolaire : actions de soutien, PAE, innovations pédagogiques... C'est pourquoi, sans remettre en cause les fondements, le schéma général ou les lignes directrices du projet, les équipes pédagogiques pourront présenter chaque année, avec le résultat des évaluations, un avenant au projet qui fera l'objet d'un examen par l'inspecteur d'académie. Ce sera notamment le cas pour les actions à financement annuel.

2. Les moyens

Les aides complémentaires instituées les années précédentes sont maintenues : classes de découverte, classes culturelles, ateliers...

Par ailleurs la gestion de certaines de ces aides sera facilitée à tous échelons par la globalisation des crédits PAE, Fonds d'aide à l'innovation et soutien.

Au moment de la préparation de la rentrée, les inspecteurs d'académie devront veiller à réserver sur leur dotation en crédits les moyens destinés aux projets d'école qui seront attribués après l'examen de la commission ad hoc.

3. La formation continue

Le projet d'école révèle les besoins en formation continue des équipes pédagogiques. Il en sera tenu compte lors de l'élaboration des plans académiques et départementaux de formation. Stages d'école, stages de groupement d'écoles, stages de circonscription ont démontré leur efficacité : répondant à un besoin exprimé, adaptés au terrain, reposant sur une réelle motivation avec un réinvestissement immédiat au bénéfice des élèves, ils devront prendre une place importante dans le dispositif de formation.

4. Calendrier général

L'examen des projets agréés par les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale sera effectué par le conseil d'école au cours de sa dernière session.

La commission nommée par l'inspecteur d'académie examinera les projets à la fin de l'année scolaire et l'inspecteur d'académie prendra les décisions d'attributions éventuelles de crédits. Les comités techniques paritaires seront consultés à la rentrée et les projets entreront en application le plus tôt possible et au plus tard au 15 septembre.

Le ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports,

L. JOSPIN

ANNEXE

Régie d'avances pour les crédits relevant du budget communal

Le problème que pose dans les écoles le paiement des dépenses de petites fournitures a été signalé à plusieurs reprises. Le conseil municipal fixe le montant des crédits, les enseignants passent les commandes. Un manque de suivi dans la gestion peut parfois être à l'origine de difficultés, notamment de dépassement de crédits. Certaines écoles ont été ainsi amenées à constituer des associations qui se situent en dehors du champ de la réglementation de la comptabilité publique et conduisent ainsi à des pratiques illégales.

Certaines communes ont mis en place depuis 1988 un système de régie d'avances, améliorant ainsi la gestion dans un cadre légal. Les crédits votés par le conseil municipal sont mis à la disposition des écoles par l'intermédiaire d'une régie d'avance propre à chaque école. Dans chaque école, un régisseur volontaire engage les dépenses au fur et à mesure des besoins. Tenu de contracter une assurance personnelle, dont le montant est égal à l'indemnité de gestion communale perçue, il est couvert en cas de perte ou de vol des fonds.

Ces expériences, ayant donné toute satisfaction, ont été prolongées en 1989 et 1990.

Le ministère de l'Intérieur, consulté, a donné un avis favorable à la généralisation de cette méthode de gestion.

Compte tenu des améliorations ainsi apportées, les inspecteurs d'académie, directeurs de services départementaux de l'Éducation seront invités à prendre contact avec les maires de leur département, en vue d'étudier la possibilité d'appliquer plus largement ce système de régies d'avances.

ANNEXE VI

ENTREVUE AVEC MADAME MAIZIÈRE

Un projet d'enseignement d'histoire locale et du milieu et de la maîtrise de la langue écrite

(Une expérience pédagogique)

Un projet d'enseignement d'histoire locale et du milieu
et de la maîtrise de la langue écrite

*IL ÉTAIT UNE FOIS... RIMAUCOURT**

B.D. — Madame, vous avez un projet d'histoire locale, pourriez-vous nous indiquer votre nom et donner l'origine de ce projet?

S.M. — Alors, je suis Madame Maizière, Sylviane, directrice d'École Publique Mixte. Nous avons trois classes primaires et deux classes maternelles. En juin 1992, le directeur qui occupait le poste précédemment, dans le cadre du projet d'école, avait fait un recensement des besoins locaux. De cette enquête, il était ressorti le sujet qu'on souhaitait traiter: c'était la maîtrise de la langue écrite. Par ce biais de la maîtrise de la langue écrite, on a donc voulu écrire en même temps l'histoire locale — c'était donc rattacher l'écrit et l'histoire.

B.D. — En somme, vous vouliez utiliser l'observation du réel pour une meilleure compréhension de la lecture!

S.M. — Voilà! Oui.

B.D. — Et de quelle manière les enfants ont travaillé à l'intérieur de ce projet-là? Est-ce que ce sont plutôt les maîtres qui ont fait le travail? ou bien les enfants qui, à un moment donné, se sont personnellement impliqués?

S.M. — C'est-à-dire que... ça été conjugué. Il nous fallait, du point de vue pédagogique, une trame nécessairement bien structurée pour nour permettre de faire appel aux capacités intellectuelles des enfants du cours préparatoire tout en étant aussi coordonné avec les programmes. Par conséquent, il fallait à ce moment-là tenir compte de l'âge. Pour les enfants, de 6 ans, on leur a demandé de parler du passé social récent: la vie des parents et des grands-parents. C'était simplement cette face-là de l'histoire locale qui était abordée avec eux.

B.D. — Quel âge avaient ces enfants de l'école élémentaire?

S.M. — 6 et 7 ans.

B.D. — C'est au tout début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture finalement.

S.M. — Oui, oui.

---

* Dans le pays de la Haute-Marne, près de St-Dizier. Interview réalisée par Bruno Deshaies, du ministère de l'Éducation du Québec, avec madame Sylviane Maizière, directrice de l'École publique mixte (52700 Rimaucourt, FRANCE).

B.D. — Vous me laissiez entendre, hier, qu'une bonne compréhension de la lecture devait atteindre le développement de la pensée et de la capacité de compréhension. Or, par l'histoire locale, vous semblez dire que vous pouvez rejoindre cet objectif.

S.M. — Oui, également, bien sûr!

B.D. — Pourriez-vous décrire une situation vécue, peut-être, par un élève qui est passé d'un stade de lecture difficile à un stade de lecture où là vous pouviez dire: «Il y a éclosion de lecture».

S.M. — Oui, il y avait éclosion de lecture en ce sens que par exemple les témoignages que les enfants allaient recueillir, il fallait qu'ils les rapportent à l'école et qu'ils les lisent, qu'ils les interprètent...

B.D. — Ah! ça c'est très actif. C'est ce qu'on peut appeler l'école active.

S.M. — Oui, oui, bien sûr!

B.D. — Bon, c'est très bien.

S.M. — C'est une ouverture sur le monde.

B.D. — Oui, voilà...

S.M. — Et ensuite, pour les enfants qui étaient dans la tranche d'âges de 8 à 9 ans, alors là, il y avait une autre facette de l'histoire locale. C'était les deux guerres: la guerre 1914-1918 et la guerre 1939-1945. Les enfants sont allés recueillir des témoignages auprès des combattants de la dernière guerre; ceux de la guerre 1914, il n'y en a plus dans la région; c'est beaucoup plus difficile. Mais enfin! disons, par ouï-dire, par tradition orale, les enfants ont été recueillir ces témoignages. Il y avait aussi la vie économique, mais récente: la visite des usines; toute la structure économique du coin; tout cela pour prendre un contact avec la réalité économique de la région.

B.D. — En somme, vous appreniez aux enfants à observer et forcément à penser en fonction d'un autre objectif, soit de devenir capable d'observer, et de lire, et d'écrire...

S.M — ...et de lire et de critiquer également... Ça développe l'esprit critique en même temps.

B.D. — Dans ce projet de livre qui va être publié prochainement, est-ce que ce que vous nous dites ici c'est expliqué brièvement dans l'ouvrage?

S.M. — Ah oui! Succinctement... C'est-à-dire que ce n'est pas tout à fait expliqué dans l'ouvrage, parce qu'on a décidé... Puisque c'était édité au niveau de la coopérative

scolaire, on a utilisé les bulletins de la coopérative scolaire qui touchent toutes les coopératives scolaires du département à l'échelon régional ou national. Ainsi, il nous a été possible de dire comment on a procédé. De cette manière, des organismes annexes nous ont fait de la publicité. J'ai fait un article expliquant ce que je vous dis là avec toute la méthodologie qui a été employée.

Quant à moi, j'ai les enfants de la 6e: donc les enfants qui sont d'une tranche d'âges de 10 à 12 ans. Il faut dire aussi que dans ce projet d'école, on avait l'histoire du château — parce qu'on a un château très important; il fallait retourner très loin en arrière avec les enfants. Les capacités intellectuelles des enfants étaient sollicitées largement du fait qu'il fallait faire un retour en arrière et qu'il fallait faire des recherches en archives, non pas en archives locales, mais en archives départementales parce qu'il a été une époque où toutes les archives communales ont été rassemblées dans un lieu particulier dans le département.

À partir de là, j'ai amené mes élèves à apprendre à décrypter un ouvrage historique. L'élève était confronté a des difficultés d'écriture, des difficultés de lecture, à une langue qui évolue... donc tout cela, c'est un travail intéressant également. Et puis, nous avons fait aussi toute la partie économique, y compris l'économie ancienne parce que la Haute-Marne est un département métallurgique. Il y avait des hauts fourneaux tout le long des rivières. Il fallait qu'il y ait de l'eau, du charbon comme force mécanique, disons, et puis, le minerai de fer qu'on trouvait sur place. Il y avait des industries métallurgiques qui étaient très importantes. Nous avons étudié, par exemple, comment fonctionnait un haut fourneau... Il y avait toute la partie technique, mais aussi l'étude des conditions de travail de la vie des ouvriers à cette époque-là.

B.D. — Est-ce que vous avez fait une petite enquête auprès des enfants pour voir quel a été leur degré de satisfaction? leur désir? leur souhait? bref, ce qu'ils ont aimé le plus?

S.M. — Parce qu'ils ont été, je pense, stimulés, enthousiasmés par cette forme de travail qui était une forme vivante, concrète et puis, de plus, c'était un lien entre eux, la vie et le passé. Ils recherchaient leurs propres racines puisque c'était l'histoire locale — donc c'était le lien entre les générations et ça été apprécié aussi bien par les enfants vis-à-vis de leurs ancêtres disons et le cheminement inverse aussi.

B.D. — A ce moment-là, on ne vous aurait pas accusée de ne pas faire suffisamment de mathématiques? de ne pas faire suffisamment d'autres matières au programme?

S.M. — C'est-à-dire qu'il faut savoir préserver absolument les matières de base, donc l'enseignement — disons — obligatoire et nécessaire. Mais à côté de cela, il faut savoir se libérer suffisamment du programme pour trouver des tranches horaires qui vous permettent de mener cette action jusqu'au bout... Le projet a commencé au mois de septembre et puis il s'est terminé à la fin de l'année scolaire. C'est fait à l'heure actuelle.

Pour réaliser ce projet, il fallait que les enfants fassent tout un travail d'enquête. Les enfants ramenaient les résulats de leurs enquêtes à l'école. Il a fallu faire avec eux tout un travail de remodelage des textes que les enfants rapportaient parce que c'était des notes prises comme ça chez l'habitant; il fallait rédiger tout ça; c'est un travail important... Il y avait, par exemple, tout un travail de recherche de têtes de chapitres également; c'était du travail de français; c'était une nouvelle façon de faire du français... parce qu'on n'est pas obligé de faire du français en faisant de la grammaire... on le fait indirectement.

B.D. — Et j'imagine que vous avez eu aussi l'appui des parents des élèves?

S.M. — Oui, de toute façon, je voulais que ce livre... ce soit un livre coopératif, c'est-à-dire que ce soit fait par les enfants au départ. Il y avait tout le travail de l'équipe éducative de l'école. Car il fallait une équipe éducative très structurée où chacun avait sa place — pour ne pas vivre de conflits entre les personnes — parce que cela est important à cet échelon-là. Bref, chacun avait un parcours bien délimité et chacun devait savoir ce qu'il devait faire. Ce qui a été fait. Par cette bonne coordination, cela nous a permis de faire en très peu de temps... de faire un travail, je dirais même presque colossal. Également, on a eu l'appui de la population en ce sens... les gens ont été intéressés par les questions que les enfants leur posaient du fait que c'était aussi des enfants qui posaient les questions; les enfants ont toujours été bien reçus parce que l'on avait lancé un article dans le journal et on avait demandé... et les gens savaient à l'avance que les enfants viendraient et leur poseraient des questions. Donc, il y a eu un accueil très favorable de la part de la population.

B.D. — Ah! ça c'est important.

S.M. — Ah! bien oui, bien sûr... C'est pourquoi... ce livre... c'est le livre d'un village; ce n'est même plus le livre de l'école finalement.

B.D. — De quelle façon êtes-vous parvenue à financer un certain nombre d'activités... parce qu'il fallait quelques sous à l'occasion?

S.M. — C'est-à-dire qu'au départ, j'avais un budget de 1 000 FF. C'était le budget «éducation nationale» pour une publication de 40 pages. Il est entendu que lorsqu'on a un projet d'école, on a un budget provisionnel qu'il faut établir à l'avance. Voilà! C'était les données de départ. Et puis finalement, on a eu tous les témoignages des personnes qui ont témoigné soit par écrit soit par enregistrement... On a dit — au fond — il n'y a pas un témoignage qui vaut moins qu'un autre; on a décidé de n'en supprimer aucun. Ou on se maintenait avec nos 1 000 FF et nos 40 pages, donc c'était vraiment une publication scolaire; ou bien, on faisait mieux et plus. On a fait un choix: c'était faire mieux et plus; par conséquent cette publication a maintenant 280 pages. Il m'a fallu finalement trouver de l'argent: je suis passé à 50 000 FF, soit un budget 50 fois plus important!

Nous avons donc lancé une souscription. Sur un village de 750 habitants (je ne sais pas le nombre exact à l'heure actuelle) qui représentent 300 foyers environ, nous avons déjà une souscription de 650 livres (650 livres à 80 FF, ça me permet de couvrir les frais d'imprimerie). Évidemment, le problème c'était de commander un livre, mais aussi de pouvoir le financer (il y a le côté mercantile qui est là et qui compte). De manière à faire face aux diverses éventualités, sur le bulletin de souscription que je vous ai remis, on a mis «si les souscriptions ne sont pas suffisantes le projet est abandonné purement et simplement».

B.D. — Oui, oui, c'est ça. Madame Maizière, une dernière question, puisque le temps file. Croyez-vous qu'une expérience comme celle-là peut être vécue dans des grandes villes, même à Paris, pour la même catégorie d'enfants? Croyez-vous que des enseignantes pourraient tenter des expériences comparables?

S.M. — Je pense que... mais peut-être pas, bien sûr, sur l'histoire locale mais il y a d'autres sujets que l'on peut traiter. Personnellement, je l'ai déjà fait pour des publications de livres enfantins; c'était un conte... c'était une autre façon de lire et d'écrire, mais l'histoire locale par elle même... dans une grande ville... je ne sais pas si cela marcherait... Je n'ai pas l'impression... tandis que là, évidemment, par exemple, on parlait des hauts fourneaux puisqu'à la place de l'école, il y avait un haut fourneau il y a 150 ans; il y avait des forges à côté pour raffiner la fonte qui sortait de ces hauts fourneaux. Celui qui ouvre le livre, il va trouver la photo de son grand-père ou de son arrière grand-père; il est évidemment partie prenante lui-même dans cette publication. Là, je ne sais pas si en ville ce serait possible pour toucher les gens directement. Je pense qu'il y a d'autres biais pour pouvoir le faire en trouvant d'autres sujets... et ça, il faut être assez imaginatif.

B.D. — Et ça c'est le fardeau ou le lot des enseignantes et des enseignants de trouver avec imagination des solutions à leurs problèmes, il n'y a pas de solutions générales, mais des solutions particulières?

S.M. — Mais bien sûr. Il faut s'adapter: c'est l'adaptabilité de l'enseignant, justement.

B.D. — A cet égard... oui.

S.M. — Il y a quelques années, j'ai fait un concours de livres avec des enfants qui avaient 6 ans, c'est-à-dire qui entraient au cours préparatoire. On avait une journée entière pour faire un livre. Ce qu'on voulait. J'avais 25 élèves. J'ai donc fait 25 livres en une journée. Ce que je me suis promis de ne jamais refaire parce que c'est épuisant. Mais enfin, on est parti de feuilles de papier simples sur lesquelles il n'y avait rien; j'ai partagé ma classe en ateliers et le soir à 17 heures, le ministère de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire de «Jeunesse et Sports», a ramassé 25 manuscrits complètement faits avec couverture, histoire à l'intérieur, souci de ménager le suspense; on avait fait tout

un travail de préparation sur la publication du livre. Sur 14 000 manuscrits qui ont été produits, j'ai une élève qui s'est classé seconde.

B.D. — Ah! magnifique.

S.M. — Et le livre a été acheté par Bouillard-Presse; il doit être publié.

B.D. — Est-ce qu'il sera publié?

S.M. — Il doit être publié. Parce que vous savez, c'est très long... il a eu le prix de l'humour en plus.

B.D. — Sur cette note optimiste, madame Maizière, j'apprécie beaucoup notre rencontre et je vous remercie d'avoir accepté cette entrevue.

S.M. — Je vous remercie pour cette ouverture...

B.D. — Et pour cette coopération franco-québécoise.

[L'entrevue a été réalisée au 6e étage du Centre Neptune à Nantes, mardi, le 25 mai 1993.]

- 30 -

N.B. Cette transcription de l'entrevue a été transmise à madame Maizière.

P.S. Depuis lors, le travail collectif des élèves et de l'équipe-école de l'École Publique Mixte de Rimaucourt a été publié. Le lecteur trouvera à la page suivante une réclame publicitaire qui donne un aperçu de l'ouvrage.

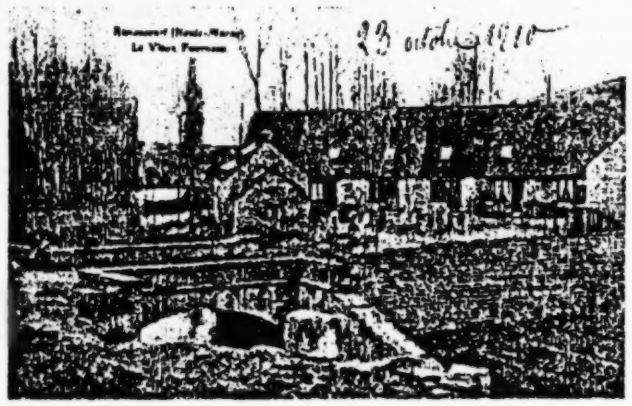
Référence:

Coopérative Scolaire de l'École Publique Mixte de Rimaucourt (Haute-Marne). *Il était une fois... Rimaucourt*. Dominique Guénot éditeur et coopérative scolaire de Rimaucourt, 1993. 285 p.

Il était une fois... Rimaucourt

L'Ecole Publique Mixte de Rimaucourt lance une souscription à l'occasion de la réalisation d'un livre sur l'histoire de Rimaucourt. Ce livre a été réalisé à l'école sous la conduite de l'équipe pédagogique, à partir d'enquêtes menées dans le village par les élèves, de consultations d'archives et avec la participation active des habitants de Rimaucourt. Cet ouvrage sera vendu exclusivement au profit de la coopérative scolaire.

Format:
21x29,7
couverture
en quadrichromie
ouvrage broché
d'environ 250 pages



La Direction de l'école se réserve le droit d'annuler la souscription si le nombre de commandes est insuffisant. Dans ce cas, les souscripteurs seront immédiatement remboursés.

Rimaucourt et son histoire:
le passé romain et féodal, la légende de Saladin d'Anglure, la Révolution, les loups, le choléra, les bergers.

Rimaucourt et ses bâtiments:
le prieuré, l'église, le château, les différentes écoles, la poste, la gare, la mairie...

Rimaucourt et la guerre de 14-18:
l'hôpital américain et le cimetière.

Rimaucourt et ses forges:
les Maîtres de Forge, le haut-fourneau, la fenderie, la tournerie, la forge anglaise...

Rimaucourt et son "train économique":
les pérégrinations du "Coco" longeant la Vallée du Rognon, la locomotive "Rimaucourt".

Rimaucourt et ses personnages importants:
l'Amiral Decrès et Madame la Duchesse Decrès, le chanoine Diderot, Mrs Huguenin, Capitain, Dormoy, Ulmo...

Prix de vente : 80 F pendant la souscription, 120 F après la clôture de la souscription.
Livraison prévue à partir du 26 juin 1993.

Bulletin de souscription

Nom :..... Prénom :.....
Adresse :.....Ville :.....

Je règle la somme de :..... F correspondant à :..... livre(s)
Cet ouvrage sera à votre disposition à l'école de Rimaucourt ou pourra être envoyé, rajouter alors 20 F pour frais d'expédition.
Pour les personnes du village ou des environs ne pouvant se déplacer, possibilité de livraison (gratuite).
Veuillez libeller vos chèques à l'ordre de la coopérative scolaire.

Ce bulletin de souscription est à renvoyer sous enveloppe accompagné de son règlement à:
Mme la Directrice. Ecole Publique Mixte, 52700 Rimaucourt.